

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10 rue de Valenciennes, 75013 Paris

Directeur : Michel BÉGIN, Directeur adjoint : Christiane CROQUET
Présidente : Françoise BÉGIN, Vice-présidente : Anne-Marie LÉVESQUE

APPROCHES TERRITORIALES...

DES REGARDS DIFFÉRENTS SUR LES PROBLÈMES D'INSERTION, DE FORMATION ET D'EMPLOI

NUMÉRO 168 / OCTOBRE 2002

documents

observatoire

APPROCHES TERRITORIALES...

DES REGARDS DIFFÉRENTS SUR LES PROBLÈMES D'INSERTION, DE FORMATION ET D'EMPLOI

Françoise Dauty (Éditeur)

*Valérie Canals, Benoît Cart, Agnès Checcaglini
Christine Guégnard, Elise Kabantchenko, Marc Lecoutre, Marie-Claude Rebeuh*

Sommaire

Avant Propos5

Introduction :

"Approches territoriales : des regards différents sur les problèmes
d'insertion, de formation et d'emploi ?"7

Françoise Dauty.

**1 – "L'ouverture d'une formation : quelle méthodologie, quelles informations
pour l'aide à la décision ?" 15**

Christine Guégnard, Elise Kabantchenko, Marie-Claude Rebeuh.

2 – "Les « jeunes sans qualification » : qui sont-ils, combien sont-ils ?".....37

Valérie Canals, Agnès Checcalgini.

3 -"Nouveaux métiers, emplois de demain, vieilles questions ?".....75

Benoit Cart, Marc Lecoutre.



Groupe insertion et territoire

Composé de 12 centres associés, du Céreq et de la DPD, le groupe "insertion et territoire" mène régulièrement depuis plusieurs années, une réflexion sur les outils de connaissance et de mesure de l'insertion professionnelle des jeunes. A la suite de travaux ciblés sur les enquêtes d'insertion ("insertion des jeunes, instruments d'analyse et enjeux", *Document Céreq Série Séminaire*, n° 101) puis de cheminement ("enquêtes d'insertion professionnelle : quels outils pour les régions") dans le cadre de la problématique de l'insertion dans l'aide à la décision au niveau régional, le groupe a élargi sa thématique à l'ensemble des outils, études menées dans ce cadre.

A partir d'outils d'informations liés à l'expertise locale, la réflexion a porté sur la pertinence des systèmes d'information et des catégories utilisés et sur la façon de les mobiliser au regard des différentes logiques d'actions. De manière transversale, la dimension territoriale et son apport dans les problématiques du champ ont aussi été abordés.

Nous avons retenu une démarche de confrontation analytique, à partir de matériaux empiriques (enquêtes, dispositifs, guides méthodologiques) réalisés à différents niveaux territoriaux (par nos équipes ou par d'autres chercheurs). Nous avons considéré 3 types de questions choisies parmi d'autres qui dans la période récente sont posées de façon récurrente par les responsables en charge des politiques territoriales :

Comment instruire des demandes d'ouvertures- fermetures de sections, d'établissements ?

Quelle définition donner aux notions de publics de "bas niveaux de qualification", de "sortants sans qualification", "de jeunes en difficulté"... ?

Les emplois de demain, les gisements d'emploi, les emplois du futur... : quels sont-ils ?

Ce travail a délibérément recouru à une pluralité d'approches. Il s'appuie sur des études de cas, des travaux bibliographiques et l'expérience des membres de notre groupe. L'hétérogénéité des trois contributions qui en résulte traduit l'extrême diversité mais aussi la richesse des travaux dans un champ encore peu exploré.

Liste des personnes ayant régulièrement participé aux travaux du groupe :

Valérie Canals MTE, centre associé Céreq Montpellier

Benoît Cart CLERSE, centre associé Céreq Lille

Agnès Checcaglini IREIMAR, centre associé Céreq Rennes

Françoise Dauty LIRHE, centre associé Céreq Toulouse

Valérie Gosseume Droit et changement social, centre associé Céreq Nantes

Yvette Grelet Cereq-DEVA

Christine Guégnard IREDU, centre associé Céreq Dijon

Elise Kabantchenko IRADES, centre associé Céreq Besançon

Annie Lamanthe LEST, centre associé Céreq Aix en Provence

Marc Lecoutre CER ESC, centre associé Céreq Clermont Ferrand

Christine Rebière DPD MEN

Marie Claude Rebeuh BETA, centre associé Céreq Strasbourg

Antoine Richard Céreq Marseille

Marie Béatrice Rochard LEO, centre associé Céreq d'Orléans

Joachim Timotéo LES, centre associé Céreq Paris

Les travaux du groupe ont été animés par Françoise Dauty, Lirhe.

INTRODUCTION

Approches territoriales ...

Des regards différents sur les problèmes d'insertion, de formation et d'emploi ?

Françoise Dauty

En quoi une approche territoriale apporte-t-elle un nouveau regard sur les questions d'insertion, de formation – emploi ? quels enseignements peut-on tirer des analyses et expertises menées dans ce cadre ?

Cette réflexion s'appuie sur les analyses menées dans le cadre d'un groupe de travail "insertion et territoire" composé de membres de centres associés au Céreq, du Céreq et de la DPD (cf. encadré) réunis autour des préoccupations relatives aux outils de connaissance et méthodologies mobilisées lorsqu'on aborde les relations formation emploi insertion à un niveau décentralisé.

Les demandes d'aides au diagnostic, les besoins en informations et en études à différents niveaux territoriaux se sont multipliés ces dernières années. Cet intérêt pour des approches régionales, locales des questions de formation, d'emploi, d'insertion des jeunes s'est développé avec la montée en puissance de la décentralisation et de la déconcentration des politiques de formation et d'emploi et plus particulièrement depuis la loi quinquennale de décembre 1993 qui a marqué un tournant dans cette évolution.

Les transferts de compétences incitent les décideurs locaux à mieux connaître leurs champs d'intervention, à disposer d'éléments de diagnostic. Les acteurs concernés sont de plus en plus nombreux et interviennent à des niveaux spatiaux et décisionnels différents. L'évolution conceptuelle de l'analyse des relations formation-emploi consacre le dépassement de relations linéaires simples, l'abandon de schémas d'adéquation. Les analyses passent dès lors par la mise en perspective de plusieurs dimensions des liens entre formation travail emploi insertion, la prise en compte du temps, des parcours et des mobilités.

Face à cette complexification, à la diversité des acteurs impliqués et des niveaux de questionnement, l'information est un élément stratégique majeur. Il existe un enjeu important de création de connaissances nouvelles qui tiennent compte de ces différentes évolutions. Ce renouvellement des questionnements et des données mobilisées, à partir des territoires, doit s'appuyer sur les avancées de la recherche ; il nécessite également un perfectionnement des outils d'observation et d'analyse des réalités.

A cet égard, les travaux menés dans le cadre d'actions publiques décentralisées en matière d'emploi, de formation ou d'insertion des jeunes offrent un terrain privilégié d'investigation. Les expertises et les études conduites sont souvent ponctuelles et s'appliquent à des questions

très diverses, d'où l'idée de les rassembler et d'en faire une lecture transversale. L'objectif n'est pas d'en faire un bilan global mais de mener une réflexion sur les systèmes d'information, sur les concepts et les catégories d'analyse utilisés. Cette réflexion s'appuie sur l'observation des usages différents qui en sont faits en réponse à des demandes d'acteurs intervenant sur des points particuliers de la relation formation-insertion-emploi, à des niveaux territoriaux divers et selon des logiques qui leur sont propres.

En quoi poser les questions et y répondre à divers niveaux territoriaux contribuent à générer de nouvelles connaissances ?

En prenant appui sur les trois contributions [Canals V., Checcalchini A., "Les « jeunes sans qualification » : qui sont-ils, combien sont-ils ?" Cart B., Lecoutre M., "Nouveaux métiers, emplois de demain, vieilles questions ?". Guégnard C., Kabantchenko E., Rebeuh MC., "L'ouverture d'une formation : quelle méthodologie, quelles informations pour l'aide à la décision ?"], présentées dans ce document, nous proposons quelques éléments de réflexion qui illustrent ce processus de renouvellement des problématiques des relations formation-emploi posées au niveau territorial :

- les questions se posent en dynamique. Trois d'entre elles sont d'ordre structurel et reviennent régulièrement ; elles pointent bien les trois points d'entrée du champ : l'offre de formation et sa gestion, les publics bénéficiaires (notamment les plus démunis) et la prospective des emplois et des métiers. Mais ces questions récurrentes se déplacent et évoluent rapidement dans des contextes eux-mêmes en mouvement. La plupart des acteurs recherchent des informations opérationnelles, selon leurs logiques d'intervention, sur leurs espaces d'actions de plus en plus décentralisés. Les demandes de diagnostics et d'aides à la décision s'inscrivent dans des contextes socio-économiques particuliers (baisse démographique, mouvements de population) et se nourrissent aussi d'interrogations conjoncturelles (chômage des jeunes, difficultés de recrutement dans un secteur...).
- Une même question est sous-tendue par des projets de nature différente ; elle révèle la pluralité des logiques d'action et l'usage de catégories d'analyse à partir de référents différents.
Par exemple la formation peut s'inscrire en référence à l'obligation de scolarisation, ou à la question de l'équité dans l'accès à la formation continue, ou bien encore à un projet d'aménagement du territoire. La formation peut aussi être pensée comme une réponse à la demande sociale des familles ou des salariés, comme à celle d'entreprises. Elle peut également s'inscrire dans une logique, endogène à l'appareil éducatif, d'extension de l'offre liée à la demande de poursuite d'études et/ou de diversification de l'offre pour une plus grande attractivité dans le cadre d'une démographie en baisse.
- La lecture comparée des trois contributions est riche d'enseignement sur la nature peu stabilisée et relative des notions et des catégories utilisées dans les questionnements posés au niveau des territoires et dans les réponses qui y sont données. Ainsi en est-il des différentes définitions utilisées pour les "jeunes sans qualification" mises à jour dans la contribution de Canals et Checcalchini. De même le papier de Cart et Lecoutre met-il en évidence la polysémie dans l'usage des notions de "nouveaux métiers et nouveaux emplois" (métiers liés au NTIC, emplois émergents, emplois jeunes, transformation de métiers existants) ; la notion de "nouveau" est ici relativisée. Dans la troisième

contribution, Guégnard et *alii* montrent avec force, à propos de l'ouverture ou de la fermeture d'une section de formation dans un lycée, la relativité d'une étude d'opportunité selon qu'elle s'inscrit en réponse à des commandes d'acteurs dont les référents et les principes d'action renvoient à des projets différents, inscrits dans des logiques institutionnelles et politiques particulières.

- La question des relations entre ces notions et catégories d'analyse, les logiques de leurs utilisateurs et les outils et méthodes mobilisés dans les études est également abordée dans les trois contributions. Le cas des "sans qualification" souligne, par exemple, les difficultés à conjuguer une production homogène d'informations et d'outils compte tenu de l'écart observé entre, d'un côté, les préoccupations du "national" qui visent d'abord à mesurer une production des sorties du système éducatif en termes de parcours scolaires au regard de critères de performances de la formation et, de l'autre, des préoccupations locales qui visent l'action et partent du repérage par leurs structures d'accueil de jeunes en difficulté selon des critères de stock.
- D'une manière transversale enfin, la catégorie "territoire" est aussi interrogée. Toute démarche territoriale repose sur un a priori implicite relatif à la spécificité de sa zone, souvent exprimée en terme de différences et de positionnement par rapport à un ensemble plus vaste : différences socio-économiques marquées par le contexte historico-économique, différences de structures éducatives et d'offre de formation, différences liées aux compétences des acteurs, à l'évolution de leur rôle respectif. Le territoire remplit plusieurs fonctions : il est tout à la fois une catégorie d'observation, lieu des approches fines de la réalité socio-économique ; lieu d'action où l'on pense qu'il est plus facile de formuler des réponses au plus près des questions à résoudre ; le territoire est aussi une construction des acteurs, politico institutionnels, économiques et sociaux.

Or on constate que les délimitations du territoire changent selon les types d'approches, que les limites ne sont pas figées, que les territoires sont des espaces à géométrie variable. Dans le champ de la formation et de l'emploi, on distingue des découpages institutionnels, des découpages relatifs aux compétences des divers acteurs, et des découpages liés aux pratiques de gestion propres à chaque secteur d'intervention, certains bornés par la loi, d'autres plus informels. A chacun de ces découpages sont associés des espaces de mobilité des jeunes et des salariés, des espaces d'action des acteurs économiques (entreprises) et enfin des zones de concurrence et de coopération entre ces différentes structures et acteurs.

La prise en compte des territoires a pour fondement la nécessité d'articuler le développement économique, l'aménagement du territoire et la formation des ressources humaines locales. L'approche territoriale vise à rapprocher les acteurs réels pour mieux gérer la construction des relations entre la formation et l'emploi (Biret, Gensbitel, 1991). Elle peut être considérée comme une tentative de maîtriser la complexité dans le domaine des relations formation-emploi. En décentralisant, en introduisant de nouveaux espaces et de nouveaux acteurs, on a créé par-là même la nécessité de rénover les processus de connaissances et d'analyses. Le recours au territoire s'inscrit dans une logique de changement de régime d'actions et de nouvelles régulations (Richard, Teissier, 2000).

Au travers des trois contributions aux thématiques à priori fort éloignées apparaissent des traits communs : l'élargissement du nombre des acteurs, détenteurs d'une partie de l'information et porteurs d'une pluralité de référentiels d'action, la prise en compte d'une

variété de territoires aux configurations d'acteurs propres à chacun d'eux, sans qu'aucun référentiel commun ne s'impose à priori. La maîtrise de cette diversité par le chercheur, mais aussi par les acteurs d'un territoire, est peut-être le point de départ de la construction d'un référentiel d'action partagé au niveau local. Mais dans l'immédiat, au sujet de la décentralisation de la formation professionnelle des jeunes, "ne doit-on pas parler d'anarchie organisée, d'une organisation caractérisée par des préférences incertaines et des technologies floues ?" (A. Lamanthe et E. Verdier, 1999).

En changeant de point de vue, on élargit la connaissance. En ce sens le regard à partir du territoire est un atout dans la connaissance des problématiques emploi-formation-insertion, mais d'autres questions surgissent. Les études et expertises demandées sont utilisées pour aider au processus de décision. La nécessité d'outils de diagnostic communs face à l'hétérogénéité des notions et catégories utilisées par les divers acteurs montrent l'intérêt de combiner les approches quantitatives et qualitatives (Guégnard, Kabantchenko, Rebeuh), nationales et locales (Canals, Checcalini) et surtout l'intérêt d'assurer "une veille active et une réflexion sur les transformations économiques, technologiques et sociales qui permettent un pilotage intelligent des évolutions". Il s'agit en effet "de prendre du recul par rapport aux variations conjoncturelles afin de déterminer les évolutions de fonds qui permettent de structurer les actions" (Cart, Lecoutre). Cette observation relative à la nécessité de prise du recul et de travail en continu dans le cadre de la prospective des emplois peut être étendue à bien d'autres sujets tant du point de vue de la sémantique pour une meilleure connaissance de la diversité, que de la pragmatique et de l'intervention politique pour une meilleure cohérence des actions.

Biret J., Gensbittel M.H. (1991), "Régions-Formation-Emploi, Démarches et méthodes", *Collection des études Céreq*, n° 59.

Céreq, DEP, DLC, IGEN, INRP. (1993), "Décentralisation de la formation. Marché du travail, institutions, acteurs", *Collection des études Céreq*, n° 64.

Demazière D. (1996), "A la recherche du "localisé" et de ses dimensions. Le cas de l'insertion professionnelle des jeunes" in Ministère du travail et des affaires sociales (éd) *Politiques d'emploi et territoires*, Bilans et rapports, La Documentation Française, Paris, pp. 29-42.

Guégnard C., Hillau B. (coord.) (1994), "Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux", *Document Céreq Série Séminaire*, n° 101.

Lamanthe A., Verdier E. (1999), "La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes : la cohérence problématique de l'action publique", *Sociologie du travail*, n° 4.

Richard A., Teissier J. (2000), "La décentralisation de la formation professionnelle. En quête d'une offre régionale plus cohérente.", *Céreq Bref*, n° 162.

**L'ouverture d'une formation : quelle méthodologie,
quelles informations pour l'aide à la décision ?**

Christine Guégnard, Elise Kabantchenko, Marie-Claude Rebeuh

Le transfert de compétences en matière de formation professionnelle initiale et continue, engagé depuis 1983, a entraîné de nouvelles répartitions des rôles des acteurs¹. Dans un premier temps, et de manière schématique, à l'État la responsabilité des contenus (gestion du personnel, des formations), aux collectivités locales, la région pour les lycées, celle des contenants (construction, équipement, matériel). Mais parallèlement, par l'institution d'un Schéma Prévisionnel des Formations, le législateur a transféré d'importantes responsabilités aux collectivités et en particulier aux régions, en matière de planification scolaire. La loi quinquennale de décembre 1993 a réaffirmé cette responsabilité des régions dans l'élaboration des documents de planification scolaire par les plans de formation professionnelle des jeunes. L'ensemble des textes de loi témoigne de la volonté d'instaurer un système de compétences partagées qui nécessitent, pour leur mise en œuvre cohérente, que s'établissent des coopérations entre l'État et ses services déconcentrés et les collectivités territoriales. Ainsi, les textes obligent, ou incitent parfois, l'établissement de procédures de consultations multiples et complexes.

Ce transfert de compétences invite les décideurs à mieux connaître leurs territoires afin d'appuyer leurs décisions ou choix et de proposer des solutions les plus appropriées aux réalités du terrain. Disposer d'un diagnostic fin devient une nécessité pour réfléchir à l'avenir et proposer des stratégies de formation. La montée d'une expertise régionale voire locale sur les thèmes de l'emploi et de la formation révèle la volonté des acteurs d'outiller leurs décisions. La constitution de dossiers d'opportunité d'ouverture de formation est un moment révélateur de la capacité des acteurs locaux à échanger collectivement sur leur vision de ce qu'est la relation entre la formation et l'emploi dans leur région.

Si la formation des jeunes et leur insertion professionnelle restent au premier plan des préoccupations des responsables éducatifs, des acteurs locaux et des Régions dans le processus de décision de construction de l'offre de formation, bien d'autres éléments entrent en jeu. Cette note a pour principal objectif d'apporter des éléments de réflexion en analysant plus particulièrement les informations, les méthodologies mises en œuvre lors de la constitution de dossiers pour des ouvertures de formation professionnelles initiales.

Les projets d'ouvertures, et plus rares de fermetures, donnent lieu la plupart du temps à des travaux dits d'opportunité. L'analyse de ces travaux montre leur grande diversité quant au contexte, à leur durée, leur coût et leur contenu (*cf.* tableaux pages 22 et 23). Cela nous amène à réfléchir, plutôt qu'à la qualité de ces documents hétérogènes, à la place qu'ont joué ces informations dans la prise de décision, resituée dans le contexte régional ou local. Dès lors, la connaissance de la manière dont est élaborée l'offre de formation initiale apparaît déterminante. Les stratégies des acteurs locaux, construites autour de logiques dominantes et des contraintes locales, vont s'imposer.

Dans une première étape, nous avons analysé cinq études régionales concernant l'ouverture de sections de formation initiale². Ces études ont toutes été commanditées par des Conseils régionaux. Dans quatre cas, le Conseil régional, sollicité par les professionnels (branche, fédération) ou des centres de formation, souhaite l'avis d'un expert neutre et reconnu dans l'analyse des relations formation emploi, notamment le Centre régional associé au Céreq de la

¹ Le terme acteur désigne "*toute personne qui prend une part active, joue un rôle important*" (dictionnaire Petit Robert).

² L'analyse porte sur l'exploitation de cinq documents récupérés par les Centres associés au Céreq et leur réseau. Il a été difficile de se procurer des dossiers d'opportunité produits par d'autres bureaux d'études. De plus, nous n'avons pas étudié les projets d'établissements réalisés en interne pour les services du rectorat.

région ou l'Observatoire régional de l'emploi et de la formation (Oref), afin d'élaborer un dossier argumentaire pour pouvoir répondre. Seul le quatrième cas relève plus d'une décision politique, à savoir créer une formation pour ne pas fermer le lycée. Tous les rapports posent une question concernant l'ouverture de sections de formation professionnelle initiale, de diplômes existant sur le plan national, mais portant sur différents niveaux de formation : un BTS du bâtiment, un Bac Professionnel Équipements et installations électriques, une formation complémentaire au CAP de pâtissier, un CAP ferronnerie d'art, un CAP ou BEP de cultures marines. Or les enjeux ne sont pas les mêmes entre la création d'une formation nouvelle dans un établissement et l'ouverture d'une formation complémentaire permettant la poursuite d'études. Les informations recueillies ou produites à cette occasion sont de natures très diverses. Les acteurs régionaux ont systématiquement tenu compte des conclusions de l'étude, que ce soit en termes d'ouverture ou non, de niveau de formation recommandé.

Dans un second temps, à partir des différents cas étudiés, nous avons essayé de repérer pour chacun des acteurs intervenant dans le mécanisme de construction de l'offre de formation, quelle approche ou quelle logique a été privilégiée. Cette réflexion s'est naturellement enrichie de nos observations recueillies dans le cadre de notre mission "d'animation régionale de l'emploi et de la formation" qu'assurent les Centres régionaux associés au Céreq. Participation aux travaux des Oref, expertises régionales sur l'emploi et la formation ou travaux préparatoires aux documents de programmation régionale de la formation, sont autant d'occasions d'accumuler des connaissances sur les jeux des acteurs régionaux et locaux dans la relation emploi formation. Ainsi, nous proposons une ébauche de grille de lecture des cas étudiés, montrant que l'approche ou la logique dominante d'un acteur peut amener à mobiliser de façon privilégiée certaines informations et certains outils.

Notre objectif n'est ni de réaliser un guide méthodologique³ ni de passer en revue les différentes sources d'informations mobilisables pour réaliser une étude de faisabilité d'ouverture d'une section mais plutôt de préciser les atouts et les limites d'une information présentée à travers la logique d'un acteur. Comment appréhender une ouverture ou fermeture d'une formation selon l'approche d'un décideur ou d'un acteur ? Comment est utilisée l'information dans le processus de décision ? Quelle est la valeur d'usage des études réalisées ?

1. Regards sur cinq études régionales

La recherche d'une totale adéquation entre les sorties de l'appareil de formation et les besoins en qualification des entreprises est un mythe. Au fil des années, les études montrent de plus en plus que la relation formation emploi est complexe et que la démarche adéquationniste n'est plus opérante quel que soit le territoire, la région ou la zone d'observation. Cette approche vise en particulier à mettre en parallèle les besoins exprimés des entreprises par niveau de qualification et les prévisions de sortie du système éducatif par niveau de formation. À une relation mécanique et quantitative entre besoins et formations, se substitue la recherche de

³ Des guides méthodologiques ainsi que des synthèses concernant les différentes sources disponibles en matière de formation et d'emploi ont déjà été réalisés, cf. bibliographie en fin d'article. À ce propos, se référer à "*Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle, 1997-1999, vol. II : Portraits statistiques*", Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue, La Documentation Française, 2000.

points d'ajustements entre ces deux composantes, que nous retrouvons dans les cinq travaux présentés.

1.1. Les informations

Les statistiques et enquêtes concernant la formation, l'emploi, l'insertion des jeunes ont été systématiquement utilisées dans les cinq études régionales, complétées parfois par des analyses du marché du travail, voire un modèle de prévision dans un cas. Ces dossiers combinent une analyse quantitative à partir des statistiques et travaux déjà existants, et une analyse qualitative à partir d'enquêtes en entreprises ou par contacts téléphoniques, d'entretiens auprès de responsables de formation et parfois de jeunes. Ces investigations principalement auprès des professionnels, permettent d'explicitier, de compléter et de valider les constats chiffrés.

En France, les données statistiques, souvent obligatoires parce que d'origine administrative, ne manquent pas. Cependant, elles ne représentent chacune qu'une image partielle de la réalité que l'on souhaite étudier. Une meilleure compréhension du phénomène complexe comme la relation entre la formation et l'emploi est recherchée en rapprochant différentes données statistiques, en soulignant leurs interactions, en multipliant les approches qualitatives et quantitatives. Il s'agit de mieux exploiter les données existantes, d'accroître les synergies plutôt que de créer de nouvelles informations ou enquêtes et de ne pas s'en tenir au seul examen des statistiques ou des enquêtes sensibles à la conjoncture, des pratiques des employeurs. Si toute nouvelle enquête, qu'elle soit quantitative ou qualitative, entraîne des coûts financiers et des délais supplémentaires, l'utilisation de travaux existants nécessite également des précautions d'usage.

S'il n'est déjà pas simple d'évaluer des formations existantes, il est encore plus délicat de percevoir le futur de celles qui manquent. Les informations mobilisées dans ces cinq travaux répondent à des stratégies bien définies. Des croisements professions ou familles professionnelles et secteurs soulignent la transversalité des métiers (source : recensement, RP). La connaissance locale des entreprises affiliées à un secteur peut être appréhendée à travers les fichiers de l'Insee (Sirene) ou des Chambres des métiers. Des indicateurs de mobilité mettent à jour les difficultés d'un secteur à garder les jeunes ; les flux d'entrées et de sorties dans les entreprises de plus de dix salariés, fournissent quelques indications quant aux pratiques de recrutement des entreprises (sources : Déclaration des mouvements de main-d'œuvre, Dmmo, Enquête mouvements de main-d'œuvre, Emmo). Les données de l'Agence nationale pour l'emploi permettent de connaître les demandeurs d'emploi inscrits en fonction de leur métier recherché ou exercé, de leur âge ainsi que leur dernier secteur d'activité (source : Demandeurs d'emploi de fin de mois, Defm). Des éléments sur le devenir professionnel des lycéens et apprentis éclairent différentes dimensions de la relation formation emploi : taux d'accès à l'emploi, lien spécialité de formation emploi occupé, taux d'embauche dans l'entreprise d'apprentissage... (source : enquête Insertion dans la vie active, IVA).

À travers l'étude de ces cinq dossiers, il apparaît clairement qu'un seul indicateur ne peut résumer la complexité d'une situation. Les indicateurs ne sont que des moyens, des instruments d'interpellation pour canaliser une réflexion active des acteurs régionaux. L'utilisation de diverses informations, par croisement et confrontation, permet de mieux

comprendre la réalité de la situation, de révéler les pratiques locales d'embauche des entreprises, de repérer certains déséquilibres entre la structure des emplois et des formations.

1.2. Les difficultés pour rapprocher des informations statistiques

Le rapprochement des différentes sources se heurte d'abord aux problèmes de *nomenclature*. Les formations initiales et continues de l'Éducation nationale et de l'Agriculture sont répertoriées selon "*la nomenclature des spécialités des formations*" en vigueur depuis 1994, l'activité économique est exprimée en NAF (Nomenclature d'activités française), les professions sont codées en PCS (Profession et catégorie socioprofessionnelle) et le métier recherché par les chômeurs est repéré selon le code Rome (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois). Pour faire face à ces difficultés, plusieurs régions ont créé des grilles communes de classement, *domaines de formation* et *familles professionnelles*, et les ministères de l'Emploi et de l'Éducation nationale ont réalisé des tables de passage et des nomenclatures d'emploi (Familles professionnelles Dares, Direction de l'animation de la recherche et des statistiques, ou Saref, Système d'analyse de la relation formation emploi).

De plus, chaque source d'information est caractérisée par un champ et une périodicité qui limitent son utilisation. Le recensement de la population fournit une photographie exhaustive de la population totale (en formation, en emploi, au chômage...) à une date donnée, *tous les 8 ou 9 ans*. Les effectifs scolaires et universitaires en formation initiale sont connus *chaque année scolaire* par les services du rectorat. De même, les mouvements d'entrée et de sortie de la main-d'œuvre sont connus *mensuellement* de façon exhaustive dans les établissements de plus de 50 salariés. Une enquête complémentaire *trimestrielle* par sondage permet dans certaines régions d'étudier les mouvements de personnel dans les établissements de 10 à 49 salariés. L'Anpe fournit *chaque mois* les caractéristiques des demandeurs d'emploi. Et pour connaître le devenir professionnel des anciens élèves, l'enquête décentralisée Insertion dans la vie active (IVA) est réalisée par les établissements scolaires *au 1er février* de chaque année...

1.3. L'utilisation systématique des données sur l'insertion professionnelle

Les cinq dossiers étudiés ont mobilisé, ou construit, des informations permettant d'appréhender l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie de l'appareil de formation. Ces données aident à connaître la place des formés sur le marché du travail, les différents types d'emplois qu'occupent les jeunes à l'issue de leurs parcours de formation. Elles éclairent aussi bien sur l'efficacité relative des formations pour accéder au marché du travail, que sur les possibilités d'accueil des secteurs professionnels ou des métiers, pour des personnes de niveaux de diplômes variables. Une des questions qui intéresse un décideur est de savoir si les formés tendent à occuper des emplois correspondant à leur formation.

Plusieurs approches de la dimension insertion sont possibles. La première concerne la connaissance du devenir professionnel des jeunes à l'issue de leur formation professionnelle, appréhendée à travers des enquêtes auprès des sortants du système éducatif. Peuvent également être effectuées des enquêtes spécifiques centrées sur les projets professionnels des jeunes, ou sur les motifs d'abandon de formation, ainsi que des enquêtes auprès d'entreprises locales ou régionales pour connaître leur perception des futurs recrutements.

La réalisation d'enquêtes auprès des formés peut être menée peu de temps (quelques mois) ou plusieurs années après la formation⁴. L'enquête Insertion dans la Vie Active (IVA, IPA) du ministère de l'Éducation nationale réalisée depuis plusieurs années en région⁵, demeure un outil privilégié de connaissance rapide de la situation professionnelle des jeunes formés. Ce dispositif national et régulier offre la possibilité de suivre, au plan régional comme au plan local, l'évolution des conditions d'entrée des jeunes sur le marché du travail selon les formations professionnelles à la sortie du lycée ou d'apprentissage⁶.

Repérer l'insertion professionnelle des jeunes

Situation sept mois après l'apprentissage de trois promotions (en %)

Au fil des ans, les jeunes sortants des formations de pâtissier paraissent avantagés dans la rapidité d'accès à l'emploi. Sept mois après la sortie, les trois quarts occupent un emploi en relation avec leur formation de pâtissier.

Année / Situation	1987		1990		1992	
	pâtissiers	apprentis	pâtissiers	apprentis	pâtissiers	apprentis
Emploi salarié	44	40	48	48	38	36
Emploi aidé	13	18	9	13	3	9
Chômage	17	23	14	15	13	16
Service national et Inactivité	26	19	29	24	46	39
Total (effectif sortant)	100 (197)	100 (3080)	100 (169)	100 (2770)	100 (150)	100 (2027)

(tableau extrait du rapport n° 3)

(source : enquête IVA, Céreq/Rectorat)

Des enquêtes menées plusieurs années après la fin de la formation, sont également mobilisées. L'insertion est alors considérée comme un processus, c'est "*un phénomène structuré socialement*" par les stratégies individuelles, la demande de travail, les comportements des employeurs, les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics⁷. Aujourd'hui, une autre

⁴ La réalisation d'enquêtes sur le devenir professionnel des sortants de formation soulève de nombreuses interrogations : quelle population interroger, à quel moment, selon quelles modalités... ? Pour en savoir plus du point de vue méthodologie, se reporter au document "Les études sur l'entrée dans la vie active" in "*Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants, sources et méthodes*", 1998, Documents Céreq Série Observatoire, n° 134.

⁵ Depuis 1984 pour les lycéens pour quelques régions, 1990 pour les apprentis dans l'ensemble des régions.

⁶ Pour en savoir plus, cf. "Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux", 1994, Documents Céreq Série Séminaire, n° 101.

⁷ Cf. Tanguy L. 1986 ; Rose J. et Méhaut P. 1987 ; Vernières M. 1993 ; Rose J. 1998.

Comparer des dossiers d'opportunité : présentation des principales caractéristiques

	Rapport n°1	Rapport n°2	Rapport n°3	Rapport n°4	Rapport n°5
La question La demande	La création d'une section de STS BTP dans la région est-elle justifiée ?	Réaliser une étude sur la filière électrotechnique.	Faut-il créer une formation complémentaire au CAP pâtissier-confiseur-chocolatier-glaçier en région ?	Aider à la création d'un pôle d'excellence pour sauver le lycée de Saint Valentin.	Quels sont les besoins en formation dans le secteur pêche-cultures marines en région (formations initiale et continue et parcours d'insertion) ?
Année	1995	1996	1993	1999	1997
L'approche	Approche économique	Approche de gestion	Approche économique	Approche politique	Approche économique
Le demandeur	Conseil régional	Conseil régional	Conseil régional	Conseil régional	Conseil régional
Le réalisateur	cabinet d'études	Centre associé au Céreq	Centre associé au Céreq	Centre associé au Céreq	Oref
Le contexte	Le Conseil régional souhaite apporter des réponses aux sollicitations de la branche BTP pour la création d'une section de BTS.	Sollicité par plusieurs CFA pour ouvrir un Bac pro EIE, le Conseil régional souhaite l'avis d'un expert dont la neutralité et notoriété ne seraient pas remises en cause.	La fédération régionale des pâtisseries qui a l'impression d'une désaffection des jeunes pour ces métiers et souhaite offrir une filière promotionnelle, sollicite le Conseil régional qui demande la réalisation d'une étude dans le cadre de l'élaboration du contrat d'objectifs.	Face à la baisse constante des effectifs, le Conseil régional souhaite maintenir ce lycée rural et incite à la création d'un pôle autour des arts du métal.	Le Conseil régional est saisi par un lycée qui souhaite étendre la palette des formations aux métiers de la mer.
Les délais	6 mois	3 mois	9 mois	2 mois	9 mois
Le financement	200.000 Francs	120.000 Francs	70.000 Francs	Convention annuelle d'assistance	Budget Oref
La forme des résultats	Rapport et présentation en cours et à la fin du travail devant le comité de pilotage	Rapport et présentation des résultats aux responsables de CFA Valorisation sous forme de guide méthodologique	Rapport	Note de synthèse	Rapport. Présentation en cours et fin de travail à un groupe de travail et comité de suivi
Les conclusions	Avis défavorable mais nuancé concernant la création d'une STS BTP.	Avis défavorable à la création d'un Bac pro, un brevet serait plus adapté.	Avis favorable pour la création d'une formation au-delà du CAP, constituant un facteur d'attrait pour les jeunes.	Avis favorable pour la création d'un CAP ferronnerie d'art, amorce d'un pôle régional des métiers arts du métal.	Avis favorable à l'ouverture du BEP cultures marines et du CAP matelot à la pêche, avec des propositions d'accompagnement (campagne de promotion, alternance des sections, mixage des publics...).

Comparer des dossiers d'opportunité : présentation des principales caractéristiques

Les décisions prises	Pas d'ouverture de section.	Pas d'ouverture d'un Bac pro EIE en CFA dans le secteur du BTP, une section de brevet créée l'année suivante.	Création d'une mention complémentaire. En 1999, 15 jeunes suivent cette formation par apprentissage.	Création du CAP ferronnier d'art (sous réserve de dix inscriptions). A la rentrée 2000, 9 jeunes suivent cette formation.	Pas d'ouverture de ces formations, faute d'élèves candidats.
Les sources	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi : statistiques régionales Assedic, de la CNS du BTP, RP 82 et 90, ESE, DMMO - Chômage : statistiques Anpe - Formation : effectifs et résultats des bac technologiques et professionnels, offre de formation au niveau III - Insertion : enquêtes nationales du Céreq. - Prévision : modèle BIPE régional 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation : effectifs, bilan des affectations (SAIO), Cahiers de l'Onisep - Insertion : enquête régionale IVA - Emploi : RP 82 et 90, estimations d'emploi Insee/Assedic, DMMO. - Chômage : statistiques Anpe 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi : RP 82 et 90, fichier Sirene, enquête FQP - Formation : effectifs, bilan des affectations (SAIO), fiches Onisep - Insertion : enquêtes régionales IVA, IPA, enquête régionale de cheminement 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi : fichiers chambre des métiers, Sirene - Formation : effectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Production, emploi, flotte : Direction régionale et départementale aux affaires maritimes, Agence de développement économique - Chômage : statistiques Anpe - Formations existantes : MEN, programme régional de formation professionnelle et d'apprentissage (PIC PESCA 94-99) - Insertion : enquête nationale IVA, AGEMA
Les méthodes Le déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse quantitative : évolution de l'emploi régional du secteur, diagnostic sur l'état du marché du travail des techniciens, regard sur l'offre de formation de niveaux III et IV dans l'académie et limitrophe. - Analyse qualitative : enquête auprès de 27 entreprises sur les politiques de recrutement des techniciens, les prévisions des emplois et les opinions sur la création d'un BTS. - Analyse qualitative : auprès de la branche pour connaître l'évolution de l'activité régionale et des emplois (BIPE). 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse statistique des formations et des emplois : examen de l'évolution de l'emploi régional du secteur, diagnostic sur l'état du marché du travail des techniciens, regard sur l'offre de formation. - Analyse qualitative pour vérifier les conclusions de l'analyse quantitative et répondre aux questions soulevées : des entretiens téléphoniques (une quinzaine) sur les emplois de maintenance, les politiques de recrutement, les opinions sur les formations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de l'évolution du secteur de la pâtisserie en France et en Bourgogne et de la mobilité professionnelle. - Analyse de l'apprentissage du métier à l'emploi : les formations, les modes d'accès à l'emploi des formés, les motivations des jeunes, et les conditions d'apprentissage à travers des entretiens auprès de maîtres d'apprentissage et d'apprentis (une trentaine). - Avis des professionnels régionaux sur les recrutements et les besoins en formation à travers 229 entretiens téléphoniques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartographie de l'origine géographique des élèves. - Analyse de l'évolution régionale des emplois dans la métallurgie d'après l'enquête Urimec, et des entretiens téléphoniques auprès de quelques artisans régionaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation d'études existantes pour éléments de contexte et évolutions des deux activités concernées. - Analyse quantitative pour le marché du travail (89-96), les formés et leur insertion. - Analyse qualitative sur les métiers, les conditions d'exercice, les recrutements et besoins de formation (enquête auprès de 34 professionnels par entretiens directs ou téléphoniques. - Groupe de travail et de suivi de l'étude réunissant divers institutionnels des deux secteurs d'activité.

solution pour appréhender l'insertion professionnelle des jeunes est d'utiliser des données d'enquêtes nationales déjà effectuées comme l'enquête Génération 92 ou 98¹, l'enquête Emploi, mais pour lesquelles les informations régionales fournies sont limitées².

À côté des enquêtes d'insertion, des interrogations spécifiques portant cette fois sur les projets des jeunes ont parfois été effectuées. En effet, les motivations et les comportements des jeunes (et de leurs familles) en matière d'orientation et de choix de filières, jouent un rôle de première importance : pourquoi ouvrir une formation s'il n'existe pas de candidats ? Il est également intéressant de regarder les vœux des élèves et les places dans les lycées techniques et notamment pour certaines formations. Cette analyse candidatures/places appréhende ainsi la demande sociale des jeunes, souligne parfois un réel désintérêt pour certaines formations, un fort potentiel de candidats (ou vivier) pour d'autres.

1.4. La contrainte des délais

Les ouvertures et fermetures de formation ou de section sont autant de décisions qui nécessitent des concertations, consultations et avis de diverses instances académiques et régionales, s'inscrivant dans un calendrier annuel précis. Les études préalables et d'opportunité sont contraintes par un calendrier établi chaque année par le rectorat ou le Conseil régional (cf. encart) ; ceci suppose d'avoir réfléchi au projet suffisamment tôt pour respecter le processus de décision.

Exemple de calendrier pour l'ouverture d'une section d'apprentissage

- 11 juillet 2000 :** **appel à projet**
- 15 octobre 2000 :** **clôture de l'appel à projet**
- Novembre-décembre 2000 :** **instruction des projets**
Examens des projets dans le cadre de la convention d'application du Plan régional de développement des formations professionnelles et des contrats d'objectifs.
- Décembre 2000-janvier 2001 :** **consultation des différentes commissions**
- Commission "Formation professionnelle-apprentissage" du Conseil régional
 - Commission "Education-formation-recherche" du Conseil économique et social régional
 - Comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.
- Janvier 2001-février 2001 :** **décisions**
- Décisions prises par la Commission Permanente ou l'Assemblée plénière du Conseil régional.
 - Notifications aux centres de formation d'apprentis.

(source : Conseil régional Franche-Comté, lettre du 11 juillet 2000 aux centres de formation d'apprentis).

¹ Enquêtes nationales du Céreq auprès de 27 000 jeunes sortis de formation initiale en 1992 et interrogés en 1997, auprès de 55 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998 et interrogés en 2001. L'objectif est d'analyser les parcours professionnels d'une génération de tous niveaux de diplômes et de toutes spécialités de formation (cf. *Bref* n°149, 153, 161, 181).

² D'autres enquêtes plus spécifiques sont également réalisées par le ministère de l'Agriculture depuis 1993, quatre ans après la sortie des établissements scolaires agricoles. Les résultats sont publiés au plan national, avec parfois des déclinaisons régionales à l'issue de certaines filières et formations agricoles.

Les dossiers font des "allers et retours" entre les différents responsables régionaux jusqu'à devenir "acceptables" par l'ensemble des institutions. Le temps de l'étude apparaît alors souvent court au regard de la maturation globale de la décision. Parmi les dossiers étudiés, le délai le plus long est de neuf mois, le plus court de deux mois. Le temps disponible pour l'étude contraint souvent le choix de la méthode : mobilisation d'informations existantes ou mise en place d'enquêtes spécifiques. La question du rapprochement d'informations dont les nomenclatures et les périodicités diffèrent, pose alors des difficultés plus ou moins accrues. Ainsi, face à une prise de décision, le délai, contrainte incontournable et forte, détermine parfois les informations à mobiliser.

2. Des outils adaptés à des approches différenciées

Dans le domaine de la construction de l'offre de formation professionnelle initiale, l'ouverture d'une spécialité relève de la rencontre de divers acteurs, comme l'ont si bien souligné Bel *et alii* en 1996. On peut recenser les principaux acteurs qui interviennent dans la dynamique de l'offre de formation professionnelle initiale : un rectorat, un Conseil régional, un chef d'établissement, un représentant d'une branche professionnelle, un élu local, un responsable d'entreprise. La liste bien sûr n'est pas exhaustive. On pourrait également parler des familles et des élèves. Cette liste peut être établie selon différents critères. Le premier serait celui des compétences financières ou organisationnelles : le Rectorat, la Région en font partie. Un autre serait celui lié à la capacité d'influencer le pilotage du système et permet d'intégrer par exemple les élus locaux. Une autre approche, qui est privilégiée ici, consiste à recenser des acteurs pouvant mobiliser, produire des informations pour peser sur les décisions d'ouverture et de fermeture de formation. À ce titre, les parents d'élèves semblent moins concernés, on parlera pour eux de ré-action plutôt que d'action. Les réactions sont alors asymétriques, la mobilisation étant forte pour des fermetures, mais rares lorsqu'il s'agit de décider de la nature des formations à offrir.

La difficulté d'établir la liste des participants, ajoutée à celle d'attribuer une seule approche à chacun d'entre eux rend l'analyse de la prise de décision des plus complexes. Selon les régions, les rectorats, les démarches mises en avant ne sont pas les mêmes et peuvent parfois s'affronter. Notre objet n'est pas de définir, ni de lister l'ensemble des logiques guidant les choix des acteurs locaux. Il paraît d'ailleurs ambitieux de parler ici de logique ou de stratégie. Nous avons plutôt cherché à mettre en lumière des **approches** différentes, c'est-à-dire des manières d'aborder la question d'ouverture et de fermeture de formation qui impliquent des choix différents de méthodes et d'outils. On peut également parler de **dynamiques** qui permettent de mobiliser des moyens, des outils et des méthodes dans l'objectif de prendre une décision.

Ainsi, dans une approche administrative dominante, avec la gestion des établissements, des enseignants et des flux des élèves, un rectorat peut être amené à fermer un lycée compte tenu de la faiblesse des effectifs. Alors qu'un Conseil régional peut chercher à imposer une dynamique politique, d'aménagement du territoire, et souhaiter le maintien de ce même lycée pour maintenir des populations aux franges d'un territoire. La dynamique économique, qui tient compte du marché régional ou local de l'emploi, peut apparaître plus comme la démarche

d'une entreprise, dans le cas de demande d'ouverture d'une formation complémentaire d'initiative locale, ou d'organismes professionnels qui souhaitent la création de telle section afin de construire une filière complète de formation aux jeunes, du CAP au BTS, par exemple.

Même s'il existe des logiques dominantes, un acteur a plusieurs approches qu'il tente de hiérarchiser avec un degré plus ou moins fort selon sa mission principale. Le rectorat peut aborder la question d'aménagement du territoire dans le cadre de la carte scolaire, en offrant à tout jeune la possibilité de poursuivre des études dans une filière professionnelle allant jusqu'au BTS dans sa zone. Parfois les logiques économique, politique ou culturelle, interfèrent dans le processus de décision, se recoupent et se recouvrent. Une logique annoncée peut en cacher une autre plus discrète. Ainsi, l'argumentaire construit par un Conseil régional s'appuie sur des approches économique, territoriale et culturelle (cf. encart "un pôle d'excellence des arts du métal"), et masque en réalité la vraie stratégie politique adoptée : préserver le réseau des lycées dans la région et tout particulièrement en zone rurale. La prise en compte de ces différentes logiques détermine les outils utilisés pour la construction de l'argumentation.

Un pôle d'excellence des arts du métal

Dans le rapport d'étude n°4, plusieurs logiques - économique, territoriale, culturelle - sont explicitement définies et sous-tendent ce projet de création d'un CAP ferronnerie d'art au lycée Saint Valentin. Toutefois, la volonté du Conseil régional de ne fermer aucun lycée dans la région et surtout en zone rurale a été déterminante.

- La logique économique

Le métier visé par le CAP ferronnier d'art est très proche en termes de compétences, de métiers artisanaux mais aussi de métiers industriels et permet ainsi aux élèves une double insertion professionnelle et des trajectoires professionnelles intéressantes. Du côté industrie, la chaudronnerie et la fabrication de réservoirs métalliques sont une spécificité régionale. Du côté artisanat, les activités de la métallurgie, chaudronnerie-forge et traitement des métaux-mécanique générale sont en développement dans la région. Artisanales ou industrielles, les activités visées par le CAP ferronnier d'art sont des activités dynamiques où peu de demandeurs d'emploi sont répertoriés. Les débouchés apparaissent suffisants dans l'industrie locale et régionale, d'autant qu'ils ne concerneraient que des petits flux de jeunes formés.

- La logique territoriale

Du côté des élèves, le caractère emblématique des métiers d'art peut permettre d'élargir géographiquement l'aire de recrutement du lycée, essentiellement départementale. Des locaux rénovés, une équipe pédagogique reconnue, la qualité des liens tissés avec le monde économique local, la proximité de l'autoroute, sont autant d'atouts à mettre en avant auprès des élèves et des familles. L'attraction des métiers d'art peut servir de levier, voire de séduction.

La création d'un pôle lié aux arts du métal au lycée peut participer à une dynamique visant à une plus grande qualification du territoire. Le lycée peut être le lieu structurant d'un réseau d'échanges et d'animation du milieu artisanal local avec mise à disposition de ressources, matérielles ou humaines : documentation, matériel, formation, stagiaires, apprentis.

- La logique culturelle

Avec la conservation des savoir-faire traditionnels, leur transmission et la capitalisation de nouveaux savoir-faire, le lycée peut devenir un réel pôle d'excellence des métiers des arts du métal. L'ancrage industriel du lycée et ses compétences reconnues dans ce domaine doivent lui permettre, non pas de devenir le musée des arts du métal, mais d'avoir une approche dynamique de la transmission des savoir-faire, par le développement de formations.

La hiérarchie entre les différentes approches dépend bien sûr du champ de compétences de chaque acteur. Mais le contexte régional ou local peut expliquer également la prégnance de certaines dimensions. À ce titre, la démographie scolaire est un élément fondamental et son

déclin peut faire émerger fortement l'approche en termes de gestion. Le redéploiement des moyens humains et matériels ainsi que l'accessibilité des formations deviennent des questions centrales dans les décisions des acteurs.

Dans notre grille d'analyse, l'insertion n'est pas définie comme une logique prépondérante pour un acteur, mais elle est présente dans les préoccupations de nombreux décideurs, et notamment du rectorat, du Conseil régional et du chef d'établissement. Cette dimension est mise en avant pour attester de l'utilité des formations existantes. Elle permet de valoriser des formations qui attirent peu les élèves et les familles, mais elle n'est jamais en soi la seule justification d'une ouverture ou d'une fermeture de formation.

2.1. Une approche de gestion

Les conditions matérielles et financières du fonctionnement de l'institution scolaire sont un élément souvent oublié et pourtant fondamental. Ainsi la dimension quantitative est très prégnante dans la construction de l'offre de formation. Les objectifs des acteurs de l'éducation se sont longtemps exprimés en ces termes (par exemple, les 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat). L'ensemble du système est donc fortement (axé sur une logique) outillé pour permettre la gestion de flux d'élèves dans divers cursus de formation et l'organisation des flux dans des établissements répartis sur le territoire.

Dimensionner les capacités d'accueil est une préoccupation qui incombe aux rectorats, mais également aux Conseils régionaux qui, dès 1982, se voient confier la compétence sur la construction, la rénovation des lycées et de leurs équipements. Cela explique que la première vague des schémas prévisionnels des formations consiste essentiellement à construire des établissements scolaires pour accueillir des classes d'âge nombreuses. C'est ce qu'on a alors appelé la compétence "béton". Les responsables régionaux ont dû trouver et déployer les moyens matériels et humains pour accueillir et dispenser des cours (locaux, matériels, enseignants). À l'inverse, lorsque les effectifs à scolariser se réduisent, se pose alors la question du redéploiement de l'offre de formation sur le territoire régional, voire de la suppression de sections ou même de la fermeture d'établissement.

L'approche en termes de gestion va se concrétiser par la mobilisation, lors des demandes d'ouverture et de fermeture de formation, d'informations permettant de mesurer le vivier d'élèves. Les indicateurs démographiques sont alors systématiquement pris en compte. Les rectorats établissent chaque année des prévisions de démographie scolaire, base de négociation des moyens avec le ministère. Ces statistiques permettent de mesurer les entrées, les sorties et les parcours des élèves dans le système éducatif pour dimensionner les moyens et les dotations financières. L'information remonte des établissements scolaires pour constituer une base informatique : la base élève académie (BEA).

Les formations professionnelles et technologiques font l'objet d'une attention particulière puisque l'inscription y est contrôlée afin de maîtriser les flux (d'entrées et de sorties des formés) mais également parce que les moyens pédagogiques sont spécifiques. Ceux à mettre en œuvre pour l'ouverture d'une section de seconde générale diffèrent de ceux nécessaires au fonctionnement d'une section professionnelle, en particulier dans les spécialités industrielles. Mais la différence n'est pas seulement de l'ordre des m² ou d'achat de matériel, il s'agit également des compétences des enseignants, parfois pointues. L'équipement d'un lycée

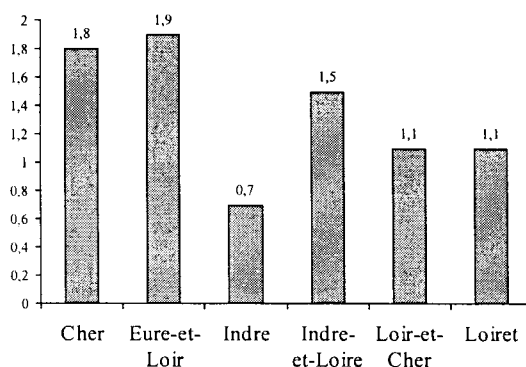
professionnel ainsi que les compétences de son équipe pédagogique sont un atout (ou une faiblesse) important lors des décisions d'ouverture de formation. L'institution gère des enseignants et cet aspect, que ce soit en termes quantitatifs (nombre de postes et effectifs) que qualitatifs (matières enseignées), est un élément majeur pris en compte dans le processus d'évolution des formations professionnelles.

L'organisation de l'affectation des élèves dans les formations professionnelles et technologiques nécessite pour le Service académique d'information et d'orientation de disposer de données précises sur les demandes des élèves et des familles. Les vœux émis par les élèves sont recensés, ainsi que les places disponibles. Au bilan d'orientation de juin qui donne une idée de la pression des demandes selon les différentes spécialités, vient s'ajouter le bilan d'affectation qui mesure l'écart entre les vœux exprimés et la réalité des inscriptions à la rentrée scolaire. La prise en compte de ce type d'information peut amener à s'interroger sur l'existence de sections où la demande des familles est faible et les places vacantes élevées, malgré des indicateurs d'insertion professionnelle favorable et le soutien d'une profession (les formations du bâtiment connaissent aujourd'hui ce type de difficultés).

Connaître la demande sociale

Vœux et capacités d'accueil dans les lycées

Globalement l'électrotechnique est une filière relativement convoitée par les jeunes de la région (Cf. le rapport du nombre de vœux n°1 d'élèves aux capacités d'accueil des sections de CAP et BEP). Le nombre d'élèves exprimant le vœu de suivre une formation de CAP ou de BEP dans cette filière dépasse de 30 % les capacités d'accueil.



(graphique extrait du rapport n°2)

(source : bilan de l'affectation, SAIO/Rectorat)

En bref, les modifications de carte scolaire, ou plus généralement les ouvertures de formation, doivent prendre en compte des contraintes de gestion des moyens matériels, humains et financiers. Cette pression est d'autant plus forte pour la formation initiale que l'ensemble de l'institution a une obligation d'accueil compte tenu de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. La compétence sur ces moyens est partagée entre les Rectorats et les Régions pour le volet formation initiale, ce qui implique des coordinations et donc un accord en ce qui concerne

l'estimation des effectifs à scolariser et leurs évolutions. On imagine ainsi mal des salles neuves sans machines ou des élèves sans enseignants.

2.2. Une approche économique

L'élaboration du schéma prévisionnel des formations, des contrats d'études prospectives³ et des contrats d'objectifs⁴ a permis de rapprocher et de confronter les acteurs économiques et les décideurs publics des domaines de l'emploi et de la formation (État, Rectorat et organismes ou branches professionnels) dans l'objectif d'apporter des modifications en ce qui concerne l'offre de formation initiale et continue. Certaines branches professionnelles s'impliquent dans ces négociations, et élaborent des documents préparatoires, des projets de contrat d'objectifs, en s'appuyant également sur le contrat d'études prospectives s'il existe. Pour cela, elles prennent en compte les réalités sectorielles régionales, les métiers, les formations, les besoins des professionnels en termes de formation et de qualification.

Toute décision en matière de formation a besoin de repères : un état des lieux ou un diagnostic de la situation, des évolutions probables, et l'impact prévisible de tel ou tel choix d'ouverture de sections. Trois grands objectifs apparaissent dans le cadre d'une approche économique : la compréhension des politiques de recrutement propres à la branche ou aux entreprises du secteur, l'appréhension des évolutions quantitatives passées et futures, et enfin, la connaissance des évolutions qualitatives des emplois ou métiers liés au secteur professionnel.

Dans une perspective économique, une première connaissance locale des entreprises affiliées à leur secteur est appréhendée, à travers différents fichiers liés à leur profession ou à la chambre des métiers, ou par le fichier Sirene de l'Insee qui est un répertoire administratif des établissements classés géographiquement. Ces informations sont le plus souvent complétées par le recueil précis des avis des entreprises en matière de recrutements et de besoins. Enfin, les mouvements de main-d'œuvre (Emmo, Dmmo) d'un point de vue sectoriel, ainsi que les emplois (recensement, enquête structure des emplois) sont parfois analysés.

Les organismes professionnels les plus organisés ont une logique économique essentiellement sectorielle, venant le plus souvent d'un point de vue du national. Et dans leur recherche d'informations, ces organismes professionnels représentent souvent un secteur d'activité et non l'ensemble des métiers auxquels les jeunes se destinent. Par exemple, il est intéressant de souligner que tous les cuisiniers ne travaillent pas dans le seul secteur des hôtels et restaurants, les électriciens du bâtiment ne sont pas tous salariés dans la construction...

³ Le contrat d'études prospectives (ou contrat d'études prévisionnelles) a été mis en œuvre par les Pouvoirs Publics fin 1988, afin de favoriser une mise en commun des moyens d'expertise publics et professionnels en matière d'emploi et de qualification. Ils ont pour objectif de créer "un outil commun de diagnostic et de prospective" servant de référence pour l'ensemble des acteurs en matière de gestion de ressources humaines, de l'emploi et de la formation. Le nombre de CEP réalisé est de cinquante au niveau national, trente au niveau régional.

⁴ La loi du 23 juillet 1987, relative à l'apprentissage, a créé les contrats d'objectifs afin de coordonner les interventions de l'État, du Conseil régional et des branches professionnelles pour le développement des différentes voies de formation, et notamment de formation professionnelle alternée. Une nouvelle impulsion a été donnée aux contrats d'objectifs par la loi quinquennale du 20 décembre 1993. En 2000, plus d'une centaine de contrats d'objectifs ont été signés au plan national. Le nombre de contrats d'objectifs territoriaux ou régionaux réalisés diffère selon les régions.

Une analyse sectorielle (ou par branche professionnelle si celle-ci correspond à un secteur d'activité) peut s'effectuer à partir des données du recensement (RP), et de l'Unedic pour les emplois salariés. Le recensement de la population dans le domaine de l'emploi permet d'exploiter sur n'importe quel zonage des données par secteur, par profession, statut, âge, niveau de diplôme... Il offre une photographie de la population résidente, de l'emploi... et rend possible l'analyse des évolutions entre les recensements. Cette source est d'autant plus précieuse que l'étude est proche de la date de l'interrogation.

D'autres statistiques sont utilisées pour révéler les pratiques des entreprises. Quels que soient leur secteur d'activité et leur localisation, les entreprises embauchent et débauchent du personnel. L'étude de ces mouvements très variables selon les entreprises permet de cerner les caractéristiques du recrutement externe effectué par les établissements selon l'âge, le sexe, la qualification, les types d'emploi proposés, la nature des contrats de travail... L'observation des pratiques réelles des entreprises sur plusieurs années constitue un outil pragmatique et aisément utilisable dans la relation avec les partenaires sociaux. Les enquêtes mouvements de main-d'œuvre du ministère de l'Emploi (*sources : Emmo, Dmmo*) fournissent ainsi des indications quant aux flux d'entrées et de sorties dans les entreprises de plus de dix salariés pour un secteur, permettant de situer les établissements au niveau régional, d'appréhender la place des jeunes dans l'ensemble des recrutements. D'autres données venant de l'Anpe (*source : Defm*) informent sur les caractéristiques des demandeurs d'emploi inscrits en fonction de leur métier, de leur âge, mais aussi de leur dernier secteur d'activité.

Identifier les recrutements

Mouvements de main-d'œuvre dans les établissements de plus de 50 salariés

Le volume des mouvements d'embauche s'est fortement réduit en 1992 par rapport aux années précédentes, ce qui traduit une certaine rigidité du secteur. Pour les jeunes de moins de 25 ans, les entrées sont supérieures aux sorties quelle que soit l'année.

Ensemble	Année 1990		Année 1991		Année 1992	
	Entrées	Sorties	Entrées	Sorties	Entrées	Sorties
moins de 25 ans	71	38	60	45	49	27
de 25 à 39 ans	65	74	77	66	29	29
de 40 à 54 ans	62	63	53	66	15	31
55 ans et plus	4	20	6	22	1	7
Total	202	195	196	199	94	94

(tableau extrait du rapport n°1)

(*source : Dmmo, DRTE*)

Deux autres types d'informations complémentaires sont également recherchés : les enquêtes d'opinion ou les questionnements directs auprès des entreprises afin de connaître leurs besoins actuels ou à venir, et l'exploitation d'informations sur les pratiques d'embauche. La première de ces sources présente un certain nombre de difficultés liées à la perception des employeurs, plus ou moins fiable et précise sur leurs besoins en matière d'emplois. Au mieux, les entreprises expriment des besoins en fonction de leur appréhension immédiate, mais leurs recrutements en personnels vont surtout dépendre de la conjoncture, difficilement prévisible. Ce type d'enquêtes est en revanche pertinent pour tester des hypothèses et valider les constats chiffrés.

2.3. Le territoire : une approche transversale

Si le phénomène de décentralisation n'est pas nouveau, la prise de conscience d'axer le développement sur le tissu social, économique voire culturel, régional et local est de plus en plus prégnant. Toute décision en matière de formation nécessite de s'appuyer sur des diagnostics appréhendant ces aspects à différents niveaux de territoire. La gestion de l'appareil de formation professionnelle a accru les espaces d'autonomie décentralisés en fonction d'unités territoriales qui se construisent autour de dynamiques d'ordre politique, économique et social. Les outils d'aide à la décision doivent prendre en compte ces dimensions territoriales. De ce fait, la présence du territoire dans les dossiers d'opportunité d'ouverture de formation est générale, seule l'une des études traite de la localisation précise de la formation à ouvrir. Si l'on peut qualifier cette dimension de transversale, derrière cette notion se cachent des conceptions, des idées différentes.

Le territoire apparaît tout d'abord dans sa dimension institutionnelle. Les compétences dévolues aux acteurs locaux de l'emploi et de la formation s'exercent sur un territoire défini administrativement : la région, le département, la commune. La territorialisation des politiques nationales et l'essor des politiques décentralisées s'appuient sur des découpages administratifs précis. À ce titre, les décisions des acteurs régionaux et locaux s'inscrivent donc dans (ou sont contraintes par) un territoire. Elles cherchent alors à se fonder sur un diagnostic pouvant éclairer la relation formation emploi dans sa dimension régionale et infra-régionale. Les acteurs locaux peuvent s'interroger parfois sur la localisation pertinente, au sein de leur aire de compétence, de l'offre de formation. Dans ce cadre, l'aménagement du territoire est une préoccupation importante et transversale de tous les acteurs, que ce soient les responsables éducatifs, les acteurs locaux (élus, chefs d'établissement) ou les acteurs économiques (entreprises, branches). L'objectif est de promouvoir une politique d'équipement et d'animation de la formation des jeunes dans le cadre d'aménagement équilibré et équitable du territoire. Le principe d'un égal accès sur l'ensemble de l'espace régional, à l'éducation, à la formation et l'insertion professionnelle est fondamental. Ce principe guide une répartition équilibrée sur le territoire régional des équipements et des ressources structurant la formation, afin de répondre aux besoins.

Le territoire peut également apparaître dans une dimension plus instrumentale, celle de la pertinence des données statistiques disponibles. La difficulté est alors de décliner des statistiques nationales à des échelles régionales ou infra-régionales. En particulier, les résultats obtenus à partir de sondage ont des déclinaisons géographiques limitées. À ce titre, la mise en place du Groupe statistique pour l'évaluation (GSE) pour accompagner l'évaluation de la loi quinquennale est révélatrice des efforts d'adaptation et de mise en cohérence des dispositifs d'observation nationaux pour éclairer des diagnostics régionaux et infra-régionaux.

Mais il existe d'autres territoires aux contours plus flous et changeants, ceux de la réalité des dynamiques économiques, ceux dessinés par les trajectoires professionnelles des actifs ou des jeunes formés. Se pose alors la question de l'espace pertinent pour analyser la construction de la relation entre la formation et l'emploi. Par exemple, le fait que les jeunes migrent d'autant plus que leur niveau de diplôme est élevé est un élément à prendre en compte pour un décideur. Une approche spatiale de l'insertion professionnelle des jeunes montre l'importance des échelles d'analyse régionale ou locale, et une faible mobilité des jeunes sortants de

formation aux niveaux IV et V (Caro, 1994 ; Perret, Guégnard, 1997⁵). L'intensité des mobilités géographiques diffère selon les régions et les niveaux de qualification. Ainsi, moins de 10 % des sortants aux niveaux VI à IV de formation occupent un emploi dans une autre région que celle dans laquelle ils ont suivi des études, pour plus du tiers des diplômés de l'enseignement supérieur (*cf.* enquêtes de cheminement du Céreq).

La complexité de l'approche territoriale réside en partie dans l'impossible recouvrement entre les différentes définitions du territoire. Les acteurs locaux sont alors confrontés à une nécessaire approche combinatoire des territoires. Ainsi, *"le territoire est une construction sociale porteuse de dynamique et n'est plus seulement un découpage"* (Bel, 1996). Si la définition commune d'un territoire devient un préalable à l'action concertée des acteurs, elle ne va pas cependant de soi et peut être une source de conflits. À ce titre, le découpage infra-régional adopté par les Régions au moment de la décentralisation est révélateur de la recherche, ou non, d'un accord sur cette notion préalable à la mise en place des politiques de formation.

Une interrogation demeure toutefois : quel est le niveau géographique pertinent pour mener cette étude des différentes filières de formation, la France, la région, la zone d'emploi, le bassin de formation... ? Toute analyse d'un territoire doit prendre en compte l'espace géographique, économique et éducatif qu'il constitue, mais aussi le champ d'action des différents acteurs.

Alors que choisir comme territoire pertinent d'analyse et d'action ? Selon les régions, la notion de bassin d'emploi ou de zone d'emploi est retenue comme cadre d'analyse des mécanismes du marché du travail, de l'organisation de l'espace et aussi comme système d'action. La zone d'emploi est une dimension pertinente et suffisante pour permettre des études fiables avec une continuité statistique. Ce découpage en zones d'emploi s'appuie sur l'analyse des déplacements domicile-travail⁶ mais résulte aussi de compromis administratifs (respect des frontières départementales, régionales), économiques et statistiques (effectifs suffisants). Cependant, si la zone d'emploi est un espace d'études et d'analyses économiques pertinent, elle peut ne pas constituer une base de réflexion et d'action de l'offre de formation structurée parfois autour des bassins de formation qui regroupent plusieurs zones d'emploi. De plus, la carte scolaire se décide essentiellement au niveau académique. À travers les branches professionnelles, on assiste également à une approche nationale et sectorielle déclinée, cette fois, dans un espace régional. En effet, les branches ont une vision nationale du secteur et de ses métiers, et de manière générale, ces acteurs nationaux cherchent presque toujours à définir différentes formes d'adéquation entre les emplois et les formations au plan régional.

3. Éléments de conclusion

Les Centres régionaux associés au Céreq sont souvent sollicités par les acteurs régionaux de l'emploi et de la formation pour réaliser des travaux préalables aux ouvertures de formation initiale sur l'espace régional. Le besoin exprimé est celui d'un diagnostic emploi-formation-insertion pour un secteur d'activité, pour un métier ou pour un diplôme. Les Observatoires

⁵ Ainsi, parmi les 705 jeunes actifs et formés dans la région Bourgogne, plus de 20 % ont quitté la région quatre ans après la sortie de formation. Si l'on se réfère aux zones d'emploi : 75 % des jeunes restent dans la même zone, 12 % sont partis dans une zone limitrophe et 13 % dans une zone plus éloignée (*cf.* Perret, Guégnard, 1997).

⁶ Qui peut avoir évolué depuis le recensement de 1990.

régionaux de l'emploi et de la formation aussi sont invités à répondre à ces demandes, qui sont parfois soumises à des cabinets d'études.

Les méthodes mises en place pour réaliser ces travaux sont fortement contraintes par la disponibilité des informations, leur coût ou encore les délais impartis liés au calendrier de prise de décision. Les documents produits sont alors très hétérogènes. Mais, au-delà de ces contraintes matérielles ou logistiques, leur diversité tient également à la manière d'aborder la question de l'ouverture de formation. Ouvrir une section est en effet un moyen pour répondre aux besoins exprimés par une branche professionnelle, assurer la promotion d'une filière de formation, offrir à des jeunes des poursuites d'études, soutenir un lycée en difficulté... Finalement, c'est plutôt la dynamique propre à chaque projet qui va conduire à mobiliser tels outils, à mettre en place telle méthode et à privilégier telles informations.

L'analyse de cinq exemples de dossiers d'opportunité montre qu'en filigrane à chaque dossier apparaît souvent une approche dominante. Cependant, l'étude d'opportunité n'est qu'une étape, de préférence en amont, dans un processus complexe de prise de décision. Dans les cinq cas proposés, les décisions prises sont cohérentes avec les conclusions. Mais leur utilisation, *in fine*, est difficile à mettre en lumière, en particulier lorsque le contexte régional n'est pas connu : de quelle manière un décideur recherche-t-il dans les informations mobilisées un argumentaire ? Le dossier d'opportunité est un moment fort parce qu'il permet au porteur de projet d'exprimer sa vision de la relation emploi formation et de la confronter à celle des autres. C'est un moment pour mobiliser et solliciter des appuis qui seront utilisés dans les autres étapes de la prise de décision.

Bibliographie

Béduwé C. (1994), "Mobilité géographique des étudiants diplômés : probabilités individuelles et effets structurels", *Formation emploi* n° 48 pp. 3-20, La Documentation Française, Paris.

Bel M. (Ed.) (1996), "Constructions et régulations de l'offre locale de formation", *Documents Céreq Série Synthèse*, n° 117.

Biret J. (1986), "Migrations internes des jeunes de niveaux CAP BEP", *Bref Céreq* n° 22.

Biret J., Gensbittel M.H. (1991), "Régions-Formation-Emploi, Démarches et méthodes", *Collection des études Céreq*, n° 59.

Biret J., Gensbittel M.H. (coord.) (1990), "Groupe de travail sur l'analyse régionale de la relation Formation-Emploi. Problématiques et méthodes", *Documents de travail Céreq*, n° 53.

Bordet R., Guégnard C., Ramillon M. (1996), "Le contrat d'objectif professionnel en Bourgogne : quels partenaires, quelle méthodologie, quels indicateurs ?", in *L'analyse des espaces locaux : méthodologies et indicateurs*, *Documents Céreq* n° 118.

Caro P. (1994), "La spatialisation de la relation formation-emploi en Franche-Comté", in *Document Céreq Série Séminaire*, n° 101.

Céreq, Dep, DLC, IGEN, INRP (1993), "Décentralisation de la formation. Marché du travail, institutions, acteurs", *Collection des études Céreq*, n° 64.

Céreq (1998), "Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants. Sources et méthodes", Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, Stoeffler-Kern F., Martinelli D. (eds.), *Documents Céreq Série Observatoire*, n° 134.

Charlot A. (1991), "La mobilité géographique à l'issue de l'enseignement supérieur", *Formation emploi* n° 33, pp. 3-18, La Documentation Française, Paris.

Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (2000), "*Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle, 1997-1999, vol. II : Portraits statistiques*", La Documentation Française, Paris.

Comité de liaison des comités de bassin d'emploi, (1992) "*Analysez votre situation locale emploi-formation*", les Cahiers des Comités des bassins d'emploi, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Paris.

Commissariat général du Plan (1996), "Outils pour une prospective des qualifications", *Collection qualifications et prospective*, La Documentation Française, Paris.

Demazière D. (1995), "À la recherche du localisé et de ses dimensions, le cas de l'insertion professionnelle des jeunes", in *Politiques d'emploi et territoires, actes des rencontres du 13 janvier 1995*, La Documentation Française, Paris.

Desrosières A. (1994), "Le territoire et la localité, deux langages statistiques", *Politix*, n° 25, pp. 46-58.

Dumartin S. (1995), "Mobilité géographique et insertion professionnelle des jeunes", *Économie et Statistique*, n° 283-284, pp. 97-110, Insee.

Guégnard C., Hillau B. (coord.) (1994), "Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux", *Document Céreq Série Séminaire*, n° 101.

Larceneux A., Kabantchenko E. (eds) (1995), "La stratégie des acteurs locaux dans les politiques de formation", *Documents Céreq* n° 111.

Lecoutre M. et alii (1993), "*Quelles réponses aux demandes d'ouvertures de sections de formation initiale ou de stages de formation continue ? Une approche méthodologique*", Document de travail du Groupe Régional Emploi Formation (GREF), Clermont-Ferrand.

Nicole-Drancourt N., Roulleau-Berger L. (1995), "*L'insertion professionnelle des jeunes*", PUF, coll. Que sais-je ?, Paris.

Perret C., Guégnard C. (1997), "*Mobilité géographique et insertion professionnelle. Le cas de la région Bourgogne*", Communications aux XVIIèmes journées de l'Association d'Economie Sociale, Dijon.

Rochard M.B., Baron C., Poupat B. (1997), "*Guide méthodologique pour une aide à la décision d'ouverture d'une formation*", Document CIA-Céreq, Conseil régional du Centre, Orfe, Orléans.

Rose J., Méhaut P. (1987), "*La transition professionnelle*", L'Harmattan.

Tanguy L. (sous la direction de) (1986), "*L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*", La Documentation Française, Paris.

Vernières M. (1993), "*Formation-Emploi : un enjeu économique et social*", Édition Dujas.

Sigles, abréviations

Anpe	Agence nationale pour l'emploi
Assedic	Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
Bac Pro	Baccalauréat professionnel
BEA	Base élève académie
BEP	Brevet d'études professionnelles
BIPE	Bureau d'information et de prévisions économiques
BP	Brevet professionnel
Bref	Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation
BT	Brevet de technicien
BTn	Baccalauréat technologique
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEP	Contrat d'études prospectives
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CIA Céreq	Centre interrégional associé au Céreq
CFA	Centre de formation d'apprentis
CNS	Caisse nationale de surcompensation du bâtiment et des travaux publics
COT	Contrat d'objectifs territoriaux
Dares	Direction de l'animation de la recherche, des études et de statistiques
Dmmo	Déclaration mensuelle des mouvements de main-d'œuvre (enquête)
Defm	Demandes d'emploi de fin de mois
Drte	Direction régionale du travail et de l'emploi
EIE	Equipements installations électriques
Emmo	Enquête mouvements de main-d'œuvre
ESE	Enquête structure des emplois
FQP	Formation qualification professionnelle (enquête)
GSE	Groupe statistique pour l'évaluation
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
IPA	Insertion professionnelle des apprentis (enquête)
IVA	Insertion dans la vie active (enquête)
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
NAF	Nomenclature d'activités française
Onisep	Office national de l'information sur les enseignements et les professions
Oref	Observatoire régional de l'emploi et de la formation
Orfe	Observatoire régional de la formation et de l'emploi
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
Rome	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RP	Recensement de la population
Saio	Service académique d'information et d'orientation
Saref	Système d'analyse de la relation emploi formation
STS	Section de technicien supérieur
Unedic	Union nationale interprofessionnelle de l'industrie et du commerce
Urimec	Union régionale des industries métallurgiques comtoises

**Les « jeunes sans qualification » :
questions et méthodes**

Valérie Canals, Agnès Checcaglini

Malgré l'allongement du temps passé à l'école, un sortant du système éducatif sur dix quitte chaque année l'école sans diplôme ce qui représente en France près de 57 000 jeunes. *"Depuis 10 ans, c'est-à-dire depuis la création de la loi d'orientation, ce nombre a chuté de moitié. Mais depuis trois ans, il connaît un nouveau palier, une résistance à la baisse"* (Moisan C. 1999, p. 48). Outre des objectifs de prévention et d'action en faveur de ces publics¹, le programme "Nouvelles Chances" mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale en mai 1999 afin de *"relever [le] défi [d']offrir de nouvelles chances à ces jeunes qui interrompent prématurément leur formation et qui se trouvent ensuite en grand danger d'exclusion professionnelle et sociale"*² s'est aussi donné comme priorité de mieux connaître les jeunes sans qualification. *"[...] on ne sait pas véritablement qui sont ces jeunes [...] et on a du mal à apprécier leurs problèmes"* (Moisan C. 1999, p. 48). Au-delà des tentatives de prévention de la déscolarisation ou de correction de l'échec scolaire, la question des jeunes sans qualification est au centre de nombreux débats parce que ces derniers apparaissent comme les premières et principales victimes du chômage et de l'exclusion (Bordigoni, M. 1999). S'est ainsi progressivement développée une conscience du caractère marginalisant de l'absence de qualification que les politiques de l'emploi tentent d'enrayer. De plus, le cumul souvent observé de difficultés conduit à faire de ces jeunes la cible de dispositifs multiples relevant d'institutions et de niveaux territoriaux différents. Dans ce contexte, l'objectif de cette note est de faire le bilan de notre connaissance sur la catégorie "jeunes sans qualification". D'une part, nous rappellerons les principales définitions et les approches retenues par les différentes institutions en charge de ces publics. Quels sont les critères retenus pour construire les catégories ? Existe-t-il des convergences entre les approches européennes, nationales et locales ? D'autre part, nous essayerons de caractériser les jeunes sans qualification. Enfin, nous exposerons les difficultés relatives au dénombrement de cette population et nous montrerons comment le cloisonnement des dispositifs de prise en charge et les catégorisations qu'ils créent rendent difficile le comptage.

1. La question des Jeunes sans qualification

L'appellation "jeunes sans qualification" recouvre des réalités multiples et constitue un thème d'étude très vaste³. Les recherches s'intéressant à cette catégorie de la jeunesse inscrivent leurs démarches dans des préoccupations de définition, de connaissance, de comptage, de gestion et concernent des champs aussi différents que l'emploi, la santé, la formation, la famille, le social ou la justice. Dans le cadre de cette note, nous privilégierons les domaines de la formation et de l'emploi. Malgré cette limitation, les enjeux liés à cette population restent multiples et se posent en termes d'éducation, d'emploi, de formation professionnelle, de dispositif d'insertion, etc. Accès à l'emploi difficile, échec scolaire, chômage élevé, conditions de vie qui se dégradent, occupation fréquente d'emplois précaires, passages multiples dans les dispositifs de la politique publique de l'emploi, salaire peu élevé sont

¹ Les 5 objectifs de "Nouvelles Chances" sont : mieux connaître le public d'élèves concernés, prévenir les ruptures au collège, construire des parcours de formation qualifiante après le collège, enrichir l'offre de formation au niveau V, inscrire les "nouvelles chances" dans les initiatives européennes.

² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 21, 27 mai 1999.

³ Dans le cadre de cette présentation, nous ne nous interrogerons pas sur la définition de la catégorie "jeune". Nous nous référerons à *l'état de jeunesse, produit de l'action publique* (CGP 2001). Nous utiliserons les catégories construites par les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle et les références à la classe d'âge 16-25 ans. Cette génération est limitée par deux bornes : la fin de la scolarité obligatoire et la fin de la jeunesse pour les statistiques de l'emploi.

autant de résultats récurrents d'études et d'enquêtes largement diffusées par le Cereq, la Dares, l'Insee ou la Dpd qui en prolongement revisitent les méthodes d'évaluation des dispositifs, questionnent le fonctionnement du système scolaire ou affinent l'analyse de l'insertion professionnelle. Ces travaux ne se centrent pas sur une définition théorique des jeunes sans qualification. Ils proposent des analyses empiriques déclinées, le plus souvent, sur les niveaux de formation ou sur des sous-ensembles plus restrictifs ou plus larges- parfois plus pertinents- combinant d'autres indicateurs : distance à l'emploi, niveau de précarité ou durée passée au chômage.

Depuis l'application de la Loi Quinquennale, la transformation du paysage institutionnel encadrant les politiques de l'emploi et de la formation destinées aux jeunes sans qualification s'accélère. Décentralisation, déconcentration, territorialisation enclenchent de nouvelles dynamiques en matière de recherche régionale que les évaluations de la Loi Quinquennale vont développer et structurer. Dans certaines régions, par exemple, sur une échelle de durée relativement courte se sont succédées la rédaction du *Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des Jeunes*, la mise en place des *Espaces Jeunes*, la naissance du *Programme Régional pour l'Emploi des Jeunes* et la création des *Espaces formation*. Ces transformations rapides des attributions respectives de l'Etat et de la Région comme la multiplication des structures ou le chevauchement de compétences vont faire émerger de nombreuses interrogations. Compétents en matière de formation professionnelle des jeunes, les Conseils régionaux, par exemple, ont désormais une obligation d'organisation des programmes. Dans ce domaine, leur principale préoccupation concerne l'adaptation de cette offre. Ils se trouvent confrontés à une recherche permanente de conciliation entre les besoins de l'économie régionale et les aspirations des jeunes. Pour construire cette offre, les partenaires régionaux associés à l'élaboration des programmes, disposent d'un certain nombre d'outils d'évaluation de la demande économique⁴, mais comment l'adapter à un public que l'on connaît mal ? Quels relais peuvent jouer les programmes régionaux de formation pour les jeunes sans qualification ? La réponse formation est-elle optimale ? Comment articuler au mieux les besoins en qualification et les projets individuels ? L'articulation entre les différents dispositifs de formation est-elle réalisable ? Les structures d'accueil, qui occupent une fonction d'interface et d'orientation entre les jeunes et les institutions, s'interrogent aussi sur les difficultés d'adaptation entre une offre et une demande trop souvent en décalage. De façon générale, les jeunes attendent de l'institution des réponses en termes de travail (impératif, situation économique difficile) ou de formation. Certes, l'écart qui sépare la réponse publique des attentes des usagers permet de comprendre le relatif échec de certains dispositifs lorsqu'ils misent trop sur la réactivité du jeune. Mais alors comment réduire cet écart ? Comment adapter l'offre de service (stage, formation, emploi) ? Comment tenir compte des contraintes de mobilité ? Compte tenu de leurs trajectoires familiales, sociales ou scolaires comment motiver les jeunes, comment les mobiliser autour d'une démarche professionnelle ou de formation ? Autant de questions émanant d'institutions déconcentrées et décentralisées en charge de la politique de formation et de la politique de l'emploi qui ont initié, en région, toute une série de travaux sur les jeunes sans qualification.

Ces demandes d'études ont souvent été relayées par les Oref sous l'impulsion des Drtefp ou des Conseils régionaux. Monter un dispositif d'observation est long et coûteux. Dans ce contexte, pour améliorer la connaissance des publics, la démarche d'analyse consiste à faire le bilan de l'existant, à l'organiser, le trier et le compléter en fonction des problématiques qui

⁴ Ex. : contrats d'études prospectives réalisés au niveau des branches professionnelles, contrats d'objectifs, observatoires régionaux de l'emploi et de la formation, etc.

sous-tendent les demandes. Le repérage de l'existant est issu de données et d'enquêtes nationales⁵ mais aussi de travaux émanant d'autres régions ou de centres de recherche portant sur des enquêtes auprès des jeunes, des acteurs de l'insertion, etc. De façon générale, les demandes régionales s'inscrivent à la fois dans une démarche de comptabilisation (ouverture de formations - *préoccupation gestionnaire*) et d'affinement des connaissances du public (rompre avec la *logique de l'offre* et offre de programmes adaptés). Ainsi, le besoin de connaissance de ce public va peu à peu dépasser les démarches globalisantes et nationales pour être développé à l'échelon régional. Par glissement, on s'éloigne des préoccupations de comptage pour mieux saisir les aspects qualitatifs de cette population. Dans ce domaine, ce sont les échanges entre les études nationales et régionales qui structurent notre connaissance sur les jeunes sans qualification.

2. Des approches et des définitions nombreuses

La catégorie "jeunes sans qualification" se trouve au croisement de plusieurs approches et de plusieurs définitions. *Sans qualification, bas niveaux scolaires, sortants précoces, non diplômés, en difficulté*, la diversité du vocabulaire illustre la complexité de l'analyse de cette population. Quelle que soit l'institution qui définit le public, la catégorisation garde toujours un lien plus ou moins lâche avec le niveau de formation. Peu de discussions s'intéressent à la notion de *qualification*. On se trouve dans la plupart des cas dans une situation d'amalgame implicite avec le niveau de formation. Au-delà de cette variété, la catégorie "jeune sans qualification" peut être repérée à partir des sortants du système scolaire ou des jeunes en transition, demandeurs d'emploi ou non⁶.

2.1. Les sortants sans qualification du système éducatif

En France, la définition qui a cours officiellement au sein de l'ensemble des ministères est fixée par le ministère de l'Éducation nationale et sert de référence pour la production des informations statistiques. On rencontre aussi des définitions implicites qui reflètent principalement la représentation que les citoyens, les décideurs ou les employeurs ont de l'absence de qualification. Dans la plupart des cas, le lien entre ces différentes approches est le niveau de formation. Ainsi, le seuil de qualification, c'est-à-dire le niveau en dessous duquel on est considéré comme sans qualification, peut être minimal (aucune certification) ou concerner un niveau de diplôme, le CAP par exemple. On ne peut plus dire alors que la population des jeunes sans qualification correspond à celle qui n'a pas la qualification scolaire ou professionnelle certifiée.

⁵ L'Insee, la DPD, le Cereq publient régulièrement des enquêtes sur le passé scolaire, l'environnement économique et social ou les trajectoires professionnelles. Largement diffusées, elles ont servi et servent encore de base à la mise en place d'enquêtes plus qualitatives et de point de repère pour les analyses.

⁶ Dans le cadre de cette présentation nous ne traiterons pas des jeunes en emploi. Cette population fait essentiellement référence aux données issues du marché du travail (jeune de bas niveau de qualification - main d'œuvre non qualifiée - emploi non qualifié). Il faut toutefois être attentif à ne pas faire d'amalgame entre populations sans qualification et emplois non qualifiés. Certes, les personnes occupant un emploi non qualifié sont moins diplômées que celles occupant un emploi qualifié. Mais depuis 20 ans, la structure interne des postes non qualifiés a changé et le niveau de formation des personnes en emploi non qualifié a progressé : en 1982, elles étaient 79 % à avoir au plus le BEPC contre 56 % en 2001. De façon mécanique, la part des individus avec un diplôme dans le total des postes non qualifiés a augmenté (Chardon, O. 2001).

2.1.1 Une catégorie définie par le ministère de l'Éducation nationale

Il n'y a pas de définition légale de la notion de "jeune sans qualification". Il existe cependant une définition officielle des "sortants sans qualification" élaborée par le ministère de l'Éducation nationale. "*Un jeune sort du système éducatif «sans qualification» lorsqu'il cesse sa formation initiale aux niveaux VI ou V bis de la classification interministérielle des niveaux de formation*" (Poulet-Coulibando P. 1999a). Cette définition est basée sur la classification des niveaux de formation selon laquelle les jeunes sans qualification interrompent leur formation sans avoir achevé un cycle complet de CAP ou de BEP, et sans avoir eu accès à une classe de 2nde indifférenciée. Sont considérés comme sortis du système éducatif, les jeunes qui ne poursuivent pas d'études et qui ne sont pas en apprentissage. Cette population correspond dans toutes les publications et études officielles, notamment dans les enquêtes emploi de l'Insee, aux jeunes de plus de 16 ans sortis du système éducatif avec un **niveau de formation VI ou V bis**⁷. Dans la nomenclature interministérielle des niveaux du 11 juillet 1967, le niveau V de formation correspond à un personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du BEP et du CAP. Le niveau VI correspond au personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.

L'Insee utilise aussi un classement par **niveau de diplôme**⁸ dans ses analyses statistiques concernant la population. Cette nomenclature correspond à la définition retenue pour le recensement de 1982, à savoir :

- niveau 0 : aucun diplôme ou non déclaré ;
- niveau 1 : certificat d'études primaires (CEP) ;
- niveau 2 : Brevet des collèges seul ;
- niveau 3 : CAP ou BEP ou équivalent, avec ou sans Brevet des collèges ;
- niveau 4 : diplôme de niveau baccalauréat (y compris brevet professionnel) ;
- niveau 5 : diplôme de niveau supérieur au baccalauréat.

2.1.2. Une comparaison européenne

La pluralité des approches et des définitions relatives aux jeunes sans qualification n'est pas une spécificité française. Ainsi, sur un territoire plus large, l'Europe, coexistent également de nombreuses définitions des jeunes sortants du système éducatif sans qualification. Ces définitions témoignent de la grande disparité d'approches tant dans la perception politique que sociale de ce public dans les différents pays de l'Union européenne. Cette disparité dans les définitions plus ou moins officielles ou fixées par l'usage est à mettre en relation avec les différents parcours scolaires et de qualification qui caractérisent les pays concernés (EURYDICE 1997).

⁷ Il s'agit, dans le premier cas, d'élèves sortis sans qualification d'une classe de l'enseignement secondaire inférieur (6ème à 4ème, classes préparatoires à l'apprentissage – CPA, classes pré-professionnelles de niveau CPPN), de l'enseignement spécial (SES) ou des formations professionnelles en un an (CEP). Dans le second cas, il s'agit d'élèves sortis de 3ème ou des classes de préparation d'un premier diplôme professionnel (Certificat d'Aptitude Professionnelle – CAP, Brevet d'Études Professionnelles – BEP) avant l'année terminale.

⁸ D'une façon générale, la qualité de la mesure du niveau de diplôme dans les recensements n'est pas toujours très bonne. En outre la signification des niveaux et des découpages varie dans le temps et selon la génération. C'est ainsi, par exemple, que la distinction entre "aucun diplôme ou non déclaré" et "certificat d'études primaires" est pertinente dans le passé ou pour les personnes âgées, mais ne l'est plus guère dans les dernières années et pour les plus jeunes, pour qui il vaut mieux procéder au regroupement des deux postes 0 et 1.

A part en Espagne (Loi-cadre du système éducatif – *LOGSE*), aucun pays européen ne possède de définition légale des jeunes sans qualification. La France, les Pays-Bas et la Finlande possèdent des définitions officielles. Dans les autres pays, les critères sont fixés par l'usage. Quels sont ces critères ? Outre des différences liées à l'âge de fin de la scolarité obligatoire, le niveau de qualification jugé minimal est aussi très variable d'un pays à l'autre (Annexe 1). Cette diversité reflète des différences d'organisation de la scolarisation et se base sur une logique interne au pays c'est à dire sur ce que l'on considère dans le pays comme scolarité nécessaire.

De façon schématique 2 grands types sont recensés.

- Un 1^{er} groupe recense les pays qui ont plutôt une vision minimaliste et pour lesquels les jeunes sans qualification se définissent comme quittant l'école sans un diplôme de fin de scolarité obligatoire (Italie). Dans ce groupe, le Danemark, la Norvège et l'Espagne ajoutent à cette condition, le fait de terminer l'enseignement obligatoire sans un certificat permettant de continuer des études ou d'entreprendre une formation. D'autres dépassent le seul critère fin de la scolarité obligatoire et indiquent un niveau de diplôme au-delà de la fin de la scolarité obligatoire (par exemple la fin du secondaire supérieur ou équivalent, comme en Communauté flamande de Belgique et en Islande). On peut aussi y ajouter des pays qui incluent dans cette catégorie les jeunes incapables de trouver un emploi ou un apprentissage (Communauté française de Belgique, Espagne).
- Le 2^{ème} groupe (Allemagne, Finlande, Pays-Bas) s'appuie plutôt sur une vision maximaliste en se calant sur la détention d'une qualification professionnelle ou d'enseignement supérieur pour ne pas faire partie de la population sans qualification. En Finlande, pour avoir une qualification suffisante, il faut avoir terminé un enseignement professionnel ou un enseignement supérieur, le certificat de l'enseignement secondaire supérieur général n'étant pas considéré comme suffisant. L'Allemagne a une politique similaire. On y considère qu'il faut aussi bien une certification générale qu'une qualification professionnelle pour avoir une qualification complète.

Cette hétérogénéité conduit les chercheurs à conclure à l'impossibilité de comparer les statistiques disponibles (quand elles existent). Une personne perçue comme non qualifiée dans un pays peut ne pas l'être dans un autre. Dans ce contexte, les travaux internationaux utilisent la classification internationale type de l'éducation (CITE). Cette dernière vise à intégrer des données issues de structures éducatives différentes dans un cadre international permettant les comparaisons. D'abord mis en place au milieu des années 1970 par l'UNESCO, ce cadre a permis de développer des indicateurs de performances éducatives qui soient comparables à l'échelle internationale⁹ (OCDE 1999).

L'identification des jeunes sans qualification à travers un niveau de formation et en référence à leur situation à la sortie du système éducatif est donc retenue tant par les différentes institutions françaises, qu'européennes. Dans le cadre de l'analyse de la relation formation emploi, les jeunes sans qualification ne se définissent pas seulement en référence au système

⁹ La CITE a récemment fait l'objet d'une révision afin de refléter les profonds bouleversements qui ont marqué l'éducation au cours des 25 dernières années. La nouvelle version, CITE-97, offre un cadre multidimensionnel susceptible d'améliorer sensiblement la comparabilité des statistiques éducatives. Pour qu'un système de classification puisse produire des informations comparables, il doit impérativement fournir des instructions et des critères de classification précis.

scolaire. En tant que population fragilisée au risque d'exclusion accru, ils suscitent également l'intérêt des acteurs institutionnels en charge de la politique de l'emploi.

2.2. Les catégories évolutives de la politique de l'emploi

Ainsi, les jeunes sans qualification constituent-ils aussi une cible des politiques de l'emploi. Structurée à partir de 1977 autour des Pactes nationaux pour l'emploi, les politiques de l'emploi en faveur des jeunes se caractérisent par des dispositifs diversifiés et évolutifs qui se différencient selon l'âge, le niveau de formation, le statut (stagiaire de la formation professionnelle, salarié, scolaire), le type de contrat (salarié, stagiaire), le montant de la rémunération ou la durée. Ils remplissent des fonctions diversifiées (qualification, adaptation, insertion, initiation à la vie active, etc.) dont le contenu se trouve souvent résumé dans la dénomination de la mesure (Annexe 2). L'analyse de la chronologie de ces mesures soulève plusieurs remarques.

- D'une part, le dispositif de formation et d'insertion professionnelle apparaît relativement complexe. Toujours nombreux, les dispositifs et mesures ont une durée de vie qui n'a généralement pas dépassé quelques années mais leur succession participe à l'organisation d'une véritable "prise en charge" des jeunes en insertion.
- D'autre part, la décomposition en dynamique des dispositifs montre que malgré une tendance à une catégorisation toujours plus poussée des publics (en termes d'âge et de niveau de formation en particulier), les jeunes sans qualification ont toujours constitué une catégorie d'intervention de la politique publique et cela malgré les changements de dénomination.
- Enfin, les programmes se calent sur des délimitations *a priori* des publics : jeunes sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification, demandeurs d'emploi, etc. En fonction de ce ciblage, les dispositifs hiérarchisent les difficultés et adaptent leur organisation afin de traiter au mieux les difficultés principales de leur public. Certains visent à donner une qualification sanctionnée par des diplômes reconnus et permettent même éventuellement de continuer des études. D'autres visent plus spécifiquement l'obtention d'un emploi et/ou une insertion sociale. Enfin, il existe aussi des mesures d'alphabétisation et/ou de remise à niveau des connaissances de base.

A partir de références plus ou moins précises au niveau de formation, trois types principaux de public cible sont retenus : les *jeunes sans qualification*, les *jeunes -diplômés ou non- sans expérience professionnelle* et les *jeunes en difficulté / issus des quartiers prioritaires*. Le ciblage des jeunes bénéficiaires de la politique de l'emploi est défini d'abord selon le niveau de formation, l'absence d'une formation minimale étant souvent corrélée à des difficultés d'accès à l'emploi : *jeune non titulaire d'un diplôme professionnel, sans formation professionnelle, sans formation générale de niveau suffisant, dépourvu de qualification et exclu des autres formules des pactes, sans diplôme, sortant du système scolaire sans avoir obtenu le CAP ou le BEP, sortant du second cycle sans diplôme, sans diplôme exclus des dispositifs de droit commun de travail et de formation, etc.* Ensuite, certains dispositifs ciblent les jeunes titulaires de diplômes mais non adaptés à l'emploi : *jeune avec une qualification inadaptée au marché du travail, avec un diplôme ne leur permettant pas d'obtenir un emploi, rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi, ne maîtrisant pas les acquis de base nécessaires pour accéder à un emploi ou une formation qualifiante, etc.* Dernière en date, la notion de *jeunes en difficulté* est apparue : *jeunes en situation de chômage de longue*

durée, en difficulté pour lesquels l'accès direct à une formation ou à un emploi n'est pas envisageable, issus des quartiers défavorisés, etc. Si la notion de *jeune sans qualification* repose sur un principe statistique (définition normée par le niveau de formation) la notion de *jeune en difficulté* est avant tout une notion administrative, une catégorie de l'intervention publique¹⁰ (Guitton C., Mazuy Y., 1999). Dans la Loi contre les exclusions et dans les programmes qui en découlent, les publics en difficulté sont définis comme ceux qui "*ne parviennent pas à accéder directement à l'emploi du fait des handicaps sociaux, familiaux, culturels ou de discriminations de tous ordres, bien souvent cumulées*". Il s'agit aussi de ceux qui "*n'ont pas accès aux emplois qui vont être créés parce que des périodes de chômage longues, une qualification inadaptée ou insuffisante avec les difficultés personnelles ou sociales qui en découlent les ont éloignés de l'emploi*." La construction de la notion de "jeunes en difficulté" dépasse le simple niveau de qualification et rompt avec les logiques antérieures. D'autres critères rentrent en compte pour déterminer cette catégorie : les chômeurs de longue durée, les bénéficiaires du RMI, les jeunes incapables d'accéder aux offres d'insertion classiques, etc. sont les populations cibles. Cet élargissement des caractéristiques répond bien à l'attente des personnels des structures d'accueil qui observent depuis quelques années un afflux de jeunes plus formés et dans des situations de plus en plus précaires. Il questionne aussi la pertinence des définitions dans le sens où, parmi les jeunes en difficulté, on recense de plus en plus de jeunes qui ne font pas partie de la catégorie "sans qualification".

2.3. L'autonomie des programmes régionaux

Les approches et les définitions des jeunes sans qualification fluctuent selon les enjeux retenus par les institutions et les difficultés mises en avant. Cette diversité des approches et des analyses se décline aussi selon le découpage territorial. Tout en étant bien souvent le cœur de la cible des dispositifs, les jeunes sans qualification ne constituent pas toujours un objectif clairement énoncé par les PRDFJ (Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des jeunes). En Languedoc-Roussillon, par exemple, l'énoncé comme le contenu des programmes régionaux restent évasifs sur les définitions des publics (Région LR 1997, pp. 106-109).

- Le *Promojeunes*. Le programme de mobilisation pour les jeunes exclut toute la partie qualifiante de formation. Il est destiné aux jeunes de moins de 26 ans sans qualification dont l'objectif unique est de définir et valider un projet professionnel. Pour ce seul objectif la Région offre un parcours maximal de 900 h en centre et de 540 h en entreprise. A la suite de ce parcours, il pourra intégrer le *Proqualif* ou les *Clef*.
- Le *Proqualif* (programme régional qualifiant) s'adresse aux jeunes de moins de 26 ans et aux demandeurs d'emploi. L'objectif de ce programme est la qualification professionnelle (au sens large). Elle est sanctionnée par un diplôme, un titre homologué, un perfectionnement professionnel (un portefeuille de compétences).

¹⁰ Sans faire la généalogie de cette catégorie récente (qui remonte à la législation de la protection sociale et judiciaire de la jeunesse en danger), on notera que l'apparition du terme jeunes en difficulté dans la sphère de la politique de l'emploi correspond à la création en 1986 de la délégation interministérielle à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté (DIJEN, Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale). En 1982, création des équipes JED (jeunes en difficulté) implantées dans chaque académie.

- Les *Clef* (Cellule Locale Embauche Formation) instaurent un partenariat avec l'Aref BTP (FAF du BTP) visant à faire découvrir aux jeunes de moins de 26 ans les différents métiers du bâtiment et les débouchés de ce secteur (extension à d'autres secteurs en cours).

Au-delà d'une sélection par le niveau de formation, la politique régionale de formation développe aussi une forme de "tri" des publics via un changement de vocabulaire dans ses énoncés. La notion de *parcours* qui se trouvait au centre de la préoccupation du CFI disparaît au profit de celle de *projet*, une projection peu réaliste pour certains jeunes à faible capital scolaire (CCPR 2000). Il n'existe pas de consensus autour de la définition des jeunes sans qualification, ni de celle de qualification ou de pré-qualification. En fait, chaque dispositif de formation semble avoir sa propre représentation du *jeune sans qualification*. Ce flou est aussi lié à l'absence de définition juridique des notions de formation qualifiante et pré-qualifiante développée dans le cadre des politiques publiques de formation ou d'emploi. Si l'objectif de la formation qualifiante est relativement bien identifié, puisqu'elle doit permettre de déboucher sur une validation reconnue par les professionnels¹¹, en revanche, les formations pré-qualifiantes reposent sur des notions beaucoup plus floues. Actions de remise à niveau, actions d'insertion, actions de remobilisation, actions de resocialisation, actions de redynamisation sont autant de terminologies qui recouvrent des objectifs et des réalités variables en fonction des institutions commanditaires. De façon générale, la pré-qualification comprend l'acquisition des notions de base du métier, l'initiation aux premiers gestes et une information sur l'environnement professionnel. On reste dans une approche sans objectif véritablement défini, même si elle vise la préparation à l'emploi ou à une formation qualifiante.

2.4. De la sortie de l'école à l'emploi, des appellations diverses

Dans d'autres cas, chercheurs ou praticiens construisent leurs catégories pour le besoin d'enquêtes ou d'études particulières. Ainsi sont apparues les notions de *sortants précoces*, *jeunes sans diplôme*, *jeunes de bas niveau scolaire*, *jeunes bas niveau de qualification*, etc.

Les sortants précoces sont des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de 7 ans dans le second degré. Les jeunes sont distingués non pas en fonction d'un niveau, d'un diplôme ou d'une qualification mais d'une durée. Ainsi parmi ces jeunes, certains n'ont aucun diplôme, d'autres possèdent un brevet, un CAP, ou un BEP (Chausseron C. 1999).

Les sans diplômes constituent une population de jeunes qui entrent sur le marché du travail, et n'étant titulaires ni d'un CAP ni d'un BEP ni d'un baccalauréat (général, technologique ou professionnel) (Bordigoni M. 2000). Selon l'enquête génération 92, ils représentent 27,5% des sortants.

¹¹ Les programmes régionaux de l'Etat ou de la Région définissent la formation qualifiante comme une formation validée par un diplôme professionnel, un titre homologué ou une certification professionnelle, de niveau V au moins. Le contrat de qualification, par exemple, permet d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un titre ou diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique ; reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche ou figurant sur une liste établie par le CPNE (Comité paritaire national de la formation professionnelle) de la branche professionnelle.

Les jeunes de bas niveau scolaire correspondent à la fraction des jeunes sortis aux niveaux les plus bas du système éducatif sans avoir obtenu de diplôme : il s'agit des sortants aux niveaux VI, V bis et V non diplômé. La catégorie qui les englobe tout en s'en approchant le plus est celle des jeunes qui sont sortis du système éducatif sans obtenir le bac, ni terminer leur 2nd cycle long. Cette appellation ne coïncide pas avec une catégorie administrative pré-construite (Demazière D., Dubar C. 1994).

Les "bas niveau de qualification" constituent une catégorie administrative, puisque largement ciblée par la politique de l'emploi. Malgré cela elle n'est pas définie. C'est seulement par *leur manque* que les salariés sont repérés : insuffisance de formation, problèmes d'adaptation face aux mutations technologiques, manque de qualification face aux emplois offerts, déficit d'employabilité, etc. Cette notion est implicitement encadrée par deux critères : la formation -initiale ou professionnelle- du salarié dont l'insuffisance expliquerait les difficultés rencontrées pour conserver ou trouver un emploi et la qualification professionnelle, résultat de son expérience, qui deviendrait obsolète au regard de l'évolution du poste de travail (Vincent C. 1993). Mais elle reste restrictive. En associant un niveau (de formation initiale ou de classification) à la qualification, le terme *bas niveau de qualification* met en évidence le fait que les travailleurs peu formés par le système éducatif n'ont pas acquis une qualification reconnue par l'appareil de production et cela malgré de longues années d'expérience professionnelle.

La diversité des dispositifs rend bien compte de la complexité du problème à traiter. Mais qui sont ces jeunes ? Au-delà des définitions institutionnelles, les jeunes sans qualification peuvent également être appréhendés à travers quelques caractéristiques qui témoignent de la corrélation entre des difficultés scolaires précoces, des difficultés d'insertion sociale et professionnelle.

3. Des jeunes aux caractéristiques diverses

Selon les études, rapports et enquêtes que nous avons mobilisés, être sans qualification correspond à plusieurs dimensions de la vie individuelle, sociale, économique. Certes, les jeunes sans qualification sont définis par leur âge et par le fait de ne pas avoir suivi un cursus scolaire complet. On les classe de manière empirique par rapport à l'école, par rapport à leur scolarité (vécu difficile, échec, rejet, déscolarisation). Mais aux variables scolaires s'ajoutent aussi des caractéristiques familiales, économiques, sociales, professionnelles, résidentielles susceptibles d'aggraver ou non leur situation et/ou leur devenir.

3.1. Des difficultés scolaires précoces

Les jeunes sortant de formation initiale sans qualification ont souvent manifesté des difficultés scolaires précoces (Caille J.-P. 1999). Parmi la cohorte des élèves ayant engagé une scolarité secondaire en 1989, 79 % de ceux qui allaient sortir sans qualification étaient en retard dès l'entrée au collège, 39 % ayant eu un allongement du cycle 2 ("redoublement" du cours préparatoire). En 6^{ème}, près des deux tiers d'entre eux se situaient dans le quart des élèves présentant les résultats les plus faibles aux épreuves de français et de mathématiques (MEN-DPD 2000). La maîtrise de la langue apparaît bien comme une condition première de

l'acquisition des savoirs scolaires. Selon une enquête de la DPD réalisée en 1997 à la demande de l'Observatoire national de la lecture, près de 15 % des élèves de 6^{ème} éprouvent des difficultés en lecture. Un autre facteur scolaire ayant un impact sur le risque de sortie sans qualification est l'orientation dès la fin de la classe de 5^{ème} vers une classe spécialisée dans la prise en charge des élèves en difficulté. Les interruptions de scolarité touchent 50 % des élèves orientés en CPA ou CPPN, 38 % des élèves orientés vers les 4^{ème} aménagées ou 3^{ème} d'insertion et un peu plus de 20 % des élèves orientés en CAP (CFA ou lycée professionnel) ou 4^{ème} technologique (Caille J.-P. 1999). Les travaux qualitatifs enrichissent la construction de cette catégorie d'observation en insistant sur la nécessité d'analyser les ruptures de formation (Noël O. 1994 ; Si Amer O., Touzé S. 1995). Les moments possible de sortie du système de formation¹² comme la prise en compte des facteurs d'interruption¹³ sont des facteurs importants dans la caractérisation des trajectoires scolaires.

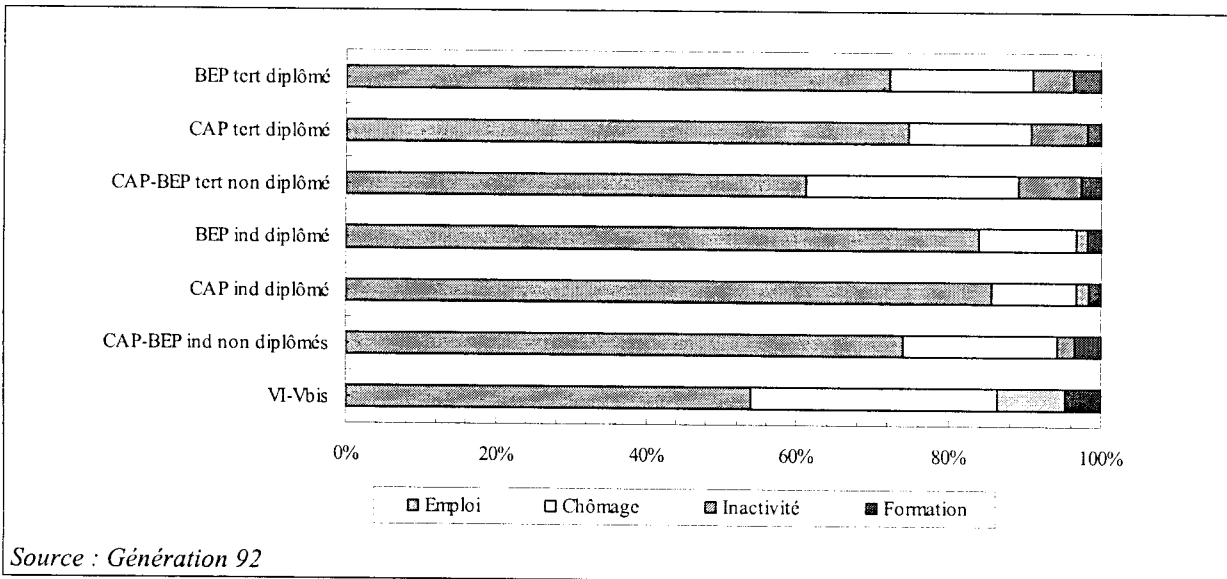
3.2. Des parcours professionnels marqués par le chômage et la précarité

Nous n'allons pas recenser ici l'ensemble des travaux illustrant les difficultés d'insertion des jeunes sans qualification. Depuis de nombreuses années les enquêtes statistiques du Céreq, de l'Insee, de la Dares ou de la Dpd illustrent l'importance du poids du niveau de diplôme dans l'accès à l'emploi. Précarité des emplois, faible niveau de revenu, chômage de longue durée, temps partiel subi sont autant d'indicateurs structurant les trajectoires professionnelles de ces jeunes. Selon les résultats de Génération 92, les jeunes de niveaux VI et V bis sont menacés plus que les autres par le chômage et occupent moins souvent des emplois non aidés. En 1997, 5 années après la sortie du système scolaire, 45 % des jeunes de niveau VI et 34 % des jeunes de niveau VI bis sont au chômage contre 24 % pour le niveau V non diplômé et 15 % parmi les titulaires de CAP ou BEP (niveau V diplômé).

¹² Avant de commencer une formation post obligatoire, après une tentative de formation post obligatoire (formation non achevée ou un abandon de formation) ou après plusieurs tentatives.

¹³ Echec scolaire (mauvaise note, échec aux examens), nécessité de travailler pour gagner sa vie, circonstances extérieures (problèmes familiaux, santé, justice, etc.), difficulté des relations avec les enseignants et/ou les patrons, orientation proposée ne convient pas ou manque d'intérêt pour la formation et le métier envisagé.

Situation professionnelle en 1997 des jeunes sortis de l'école en 1991



A la même date, 54 % de jeunes de niveau VI et V bis occupent un emploi. Au sein de cette population des différences importantes existent selon le passé scolaire. Ils sont 46 % parmi les sortants de SES ou CPPN, 51 % parmi les sortants de 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}, 55 % parmi les sortants de 1^{ère} année professionnelle tertiaire et 67 % parmi les sortants de 1^{ère} année professionnelle industrielle. Au cours des 5 années d'observation, 15 % d'entre eux n'ont jamais occupé d'emplois ; un an après leur sortie, près de la moitié étaient au chômage (deux fois plus que ceux qui ont terminé une préparation au BEP ou CAP), les trois quart d'entre eux ont connu le chômage, avec des épisodes d'une durée moyenne de près de 2 ans (alors que cette durée moyenne ne dépasse pas un an pour les autres niveaux de formation) (Bordigoni M. 1999). La situation professionnelle des lycéens non ou peu diplômés reste donc préoccupante. Chaque année, les résultats de l'enquête IVA montrent aussi une corrélation entre le niveau de formation initiale et la situation des jeunes sur le marché du travail (Rebière, C. 2000). Au 1^{er} février 2000, 54,7 % des lycéens, tout diplôme confondu, sont en emploi non aidé et 20,9 % au chômage. Les jeunes peu ou pas diplômés sont respectivement 30,2 % et 38,5 % au chômage. Les analyses selon le niveau de formation révèlent les mêmes écarts : les plus bas niveaux de formation (VI et V Bis) rencontrent des difficultés.

Situation au 1er février 2000 des sortants de lycées 1999 selon le niveau de formation et classe et selon le diplôme possédé (en % hors apprentissage et poursuite d'études)

Niveaux de formation et classes	Salariés	CAQ	Autres contrats	Emplois Jeunes	Stages	SN	Chômage	Inactivité
SEGPA-CAP	26,9	12,3	1,3		7,2		25,9	26,3
1a CAP 3	23,4	6,3	4,0		10,9		39,6	15,9
2a CAP3	27,2	8,4		3,6	8,3	0,6	36,0	16,0
1a CAP2	21,7	9,8	1,9	1,7	7,9		45,3	11,8
2nde pro	27,8	9,6	2,1	0,9	9,1	0,1	38,6	11,8
Total V Bis	26,9	9,5	2,1	1,1	9,0	0,1	39,2	12,2
1ères années SEGPA-CAP	7,1	9,3	1,0	0,5	11,7	0,5	46,2	23,7
Total VI	7,1	9,3	1,0	0,5	11,7	0,5	46,2	23,7
3a CAP3	49,6	11,2	1,8	0,1	3,7	0,4	29,6	3,7
2a CAP2	38,1	12,3	1,5	1,0	4,6	0,5	37,1	4,8
BEP en 1 an	41,3	19,8	4,4	0,5	1,3	2,3	19,5	11,0
Terminale BEP	48,3	10,1	1,2	1,1	4,1	0,5	28,6	6,0
Total V	49,7	10,4	1,2	1,1	3,8	0,9	27,4	5,6
Total tout niveau	54,1	9,6	0,9	1,8	2,9	4,5	21,1	5,1
Aucun diplôme	32,8	6,6	1,9	1,3	8,4	0,4	38,5	10,0
Brevet, CFG	38,0	9,4	2,2	1,8	7,3	0,7	30,2	10,4
CAP-BEP	53,0	10,6	1,0	1,2	2,6	1,6	25,2	4,9
Total tout diplôme	54,7	9,5	0,9	1,8	2,8	4,6	20,9	4,9

CAQ = contrat d'adaptation et de qualification, CFG : certificat de formation générale, SN=service national

L'enquête concerne tous les sortants de lycées y compris les BTS

Source : enquête IVA, DPD

Du point de vue de son rapport au marché du travail, ce public est aussi caractérisé par une faible connaissance de l'entreprise ou une représentation négative souvent liée à un "passage éclair" ou difficile via un stage de formation, une absence de représentation du travail, une perte d'identité professionnelle ou une recherche d'emploi relativement passive (Canals V. 1997). Au-delà de ces variables, une autre considération à intégrer dans l'analyse est que l'absence de qualification "certifiée" par un niveau minimum de formation n'est pas toujours synonyme d'absence de savoir-faire. L'absence de certification ne veut pas dire que l'on soit systématiquement dépourvu de qualification : on peut avoir acquis des savoirs et des savoir-faire "sur le tas" mais ces qualifications (non reconnues) ne sont pas monnayables au même titre que les autres sur le marché du travail. Cette non-reconnaissance des savoirs pratiques représente l'école à la fois comme une institution productrice de normes entraînant qualification mais aussi disqualification.

3.3. Des origines plutôt modestes et des conditions de vie souvent difficiles

Les jeunes sans qualification sont souvent marqués par des origines sociales modestes et des conditions de vie difficile. A partir des analyses du panel constitué en 1989 sur des entrants en 6^{ème}, J.-P. Caille étudie le risque de sortie sans qualification dans la double perspective des différences de cursus scolaire et des disparités de situation familiale ou sociale (Caille J.P. 1999). Les interruptions prématurées apparaissent très concentrées dans une population originaire d'un milieu social défavorisé, souvent en rupture marquée avec l'école. A situation familiale et caractéristiques sociales comparables, le risque de connaître un tel destin scolaire diminue sensiblement lorsque l'élève a été orienté vers l'enseignement professionnel ou

l'apprentissage. Au contraire, il augmente quand l'élève a été maintenu dans un cadre purement scolaire. Les sorties sans qualification sont moins fréquentes quand les jeunes vivent avec leurs deux parents et bénéficient dans leur entourage de la présence d'adultes diplômés ou exerçant une profession qualifiée.

Dans le cadre d'une autre étude nationale, P. Poulet-Coulibando montre l'influence de l'environnement familial et du niveau socio-culturel sur le niveau atteint à la sortie du système éducatif (Poulet-Coulibando P. 1999). L'absence d'emploi des parents, des parents sans diplôme ou peu qualifiés, l'appartenance à une famille monoparentale, le niveau d'étude de la mère, le bas niveau de salaire du chef de famille, l'habitat en HLM sont autant de facteurs augmentant le risque d'abandon précoce et la sortie du système éducatif sans qualification. Ce risque est d'autant plus fort lorsque les facteurs sont cumulés. Le chômage et l'inactivité des parents augmentent les risques de sortie précoce et plus encore lorsqu'ils constituent la seule référence du jeune dans sa famille. Dans les familles où aucun parent ne travaille 3 jeunes sur 10 sortent du système éducatif sans qualification.

Les études qualitatives réalisées en région sur ces populations accentuent ces résultats en soulignant des rapports avec la famille inexistants, conflictuels, ou fragilisés pour des raisons économiques ou de santé. L'isolement affectif et/ou social, l'absence d'aide financière provenant de la famille ou de proches, l'existence de revenus instables (chômage, emplois précaires, rémunération de la formation, etc.) ou exclusivement issus de l'aide sociale (RMI), sont autant de facteurs aggravant les risques de sortie du système éducatif sans qualification.

3.4. Des appréciations différentes du rôle des structures d'accueil

Une autre variable peu mobilisée pour caractériser ces jeunes est la nature de leurs relations avec les structures d'accueil. Les attentes des jeunes face à la PAIO ou la Mission Locale sont plutôt contrastées et révèlent l'hétérogénéité de ce public (Conférence nationale des Missions Locales et des PAIO, 1999). Les liens entre les jeunes et l'institution sont principalement liés à la nature et à l'étendue des autres réseaux mobilisables, réseaux sociaux ou familiaux (Si Amer O., Touzé S. 1995).

- L'institution comme "service emploi" parmi d'autres. Pour certains, le recours à la Paio ou à la MI s'inscrit dans une optique très générale d'accès à un service devant optimiser leurs recherches d'un emploi. Ils ont besoin des compétences du dispositif à ce niveau là mais n'en attendent guère plus.
- L'institution comme repère dans la ville et dans la vie. Pour d'autres, plus isolés (aucun réseau), l'institution intervient comme outil moral, comme conseil en orientation et comme repère dans la ville... (jeunes isolés qui sortent très peu). Ils peuvent alors s'installer dans une relation de dépendance à leur correspondant/référent.
- L'institution comme système de "rattrapage" d'un processus de désinsertion. Enfin, pour d'autres (non isolés) leur volonté est d'échapper aux réseaux (familial, social). Ils veulent sortir d'un contexte dans lequel ils se sentent mal à l'aise et l'institution est là pour les aider. Ils ont un projet de vie (à défaut d'un projet professionnel clair) : faire mieux que son père, fuir du quartier, arrêter les conneries, accéder à l'autonomie, etc.

Ces travaux illustrent bien la diversité des caractéristiques de la catégorie "jeunes sans qualification". Au regard des indicateurs socio-démographiques les plus fréquemment mobilisés, les enquêtes qualitatives menées auprès de ces jeunes enrichissent notre connaissance mais témoignent aussi de la diversité de leurs besoins et de leurs attentes. Malgré cette variété, c'est encore leur mauvaise situation sur le marché du travail qui cristallise les interrogations et les débats. Les jeunes sans qualification constituent aujourd'hui une population désignée comme *groupe à risque* parce que leur situation sur le marché du travail pointe le poids de la non-certification dans l'accès à l'emploi. Au-delà de ces caractéristiques, il convient de s'interroger sur l'ampleur de cette population. Combien sont-ils ? Quelles statistiques peut-on mobiliser pour les quantifier ?

4. Des sources multiples, un dénombrement difficile

Que l'on se situe au niveau national ou régional, quantifier *les jeunes sans qualification* est difficile. Aucune source ne permet de faire un comptage global. Les élèves sont comptabilisés, les sortants du système éducatif diplômés ou non le sont aussi, même si des difficultés existent dans le comptage. Mais après la sortie du système scolaire on perd la trace des jeunes. Le recensement des jeunes sans qualification peut se faire à partir des fichiers de l'Anpe, des Missions Locales / PAIO, ou des fichiers des dispositifs de la politique publique de l'emploi¹⁴, etc. Chaque année des statistiques sont publiées par le ministère de l'Éducation qui calcule un flux de sortants du système éducatif sans qualification, le ministère du Travail qui publie les chiffres des politiques de l'emploi, la DIJ qui comptabilise les passages en structures d'accueil, les conseils régionaux qui fournissent les effectifs des actions de formation professionnelle, etc. ? De quelle nature sont ces informations ? Quels sont leurs apports ? Sont-elles disponibles au niveau local ?

4.1. Les jeunes élèves

Le dénombrement des "jeunes sans qualification" via les sources de l'Éducation nationale se fait à travers l'estimation du flux des sortants. D'abord calculé au niveau national, il est ensuite fourni par académie et sert de référence aux actions internes à l'Éducation nationale (mission générale d'insertion en particulier).

4.1.1. L'estimation du flux des sortants sans qualification : du national à l'académique

Le repérage quantitatif des sorties du système scolaire pose de nombreux problèmes techniques largement débattus au sein des services ministériels. Migrations inter académiques,

¹⁴ Dans le cadre de cette note, nous n'envisagerons que le cas des jeunes "repérables". Reste le problème majeur du repérage quand les jeunes ne sont dans aucun fichier. Par le fait de quitter leur formation, les jeunes passent du statut d'élève dans un univers réglementé et structuré à un non-statut dans un univers éclaté sans repères jusqu'au jour où ils trouvent une formation ou un emploi (retour vers les repères sociaux, etc.). Cette perte de statut les rend difficilement accessibles. Certains d'entre eux ne sont plus reliés ni au système scolaire, ni au système productif. Ils n'ont aucune attache institutionnelle : ni inscrit comme élève, ni repérés comme chômeurs ou travailleurs, ni inscrit ou pris en charge par une institution quelconque. Pour les atteindre, une solution envisagée est d'avoir recours aux travailleurs sociaux, témoins privilégiés des difficultés de cette population (St Amer O., Touzé S. 1995).

passage dans l'enseignement privé ou itinéraires complexes avec retour en formation illustrent la difficulté de la tâche¹⁵. De plus, ce système de recueil de données -comme la plupart d'entre eux- repose sur la qualité des réponses de ceux qui sont interrogés. Dans ce cadre précis, il arrive que les établissements déclarent *sorti* un élève qui a changé d'établissement ou signé un contrat d'apprentissage. L'estimation nationale du flux de sortants sans qualification est réalisée à partir de l'enquête emploi de l'Insee comme instrument de mesure national. Le bilan formation emploi complète cette information en analysant leur place sur le marché du travail ou leur devenir après leurs études. Malgré une baisse importante du nombre de jeunes sortants sans qualification du système scolaire au cours des années, ils sont encore près de 57 000 à quitter l'école sans aucun diplôme chaque année ce qui représente environ près de 8 % d'une classe d'âge (40 % en 1963, 30 % en 1970, 15 % en 1980).

Evolution du nombre de sortants peu diplômés

	1990-91	1992-93	1994-95	1996-97	1998	1999
Brevet seul	59 000	60 000	53 000	49 000	54 000	55 000
Aucun diplôme ou CEP	128 000	112 000	107 000	101 000	102 000	103 000
Total des peu diplômés	187 000	172 000	160 000	150 000	156 000	158 000
<i>Dont sans qualification (niveau de formation VI et Vbis)</i>	<i>71 000</i>	<i>68 000</i>	<i>57 000</i>	<i>57 000</i>	<i>58 000</i>	<i>60 000</i>

Source : INSEE, enquête Emploi 1990 à 2000.

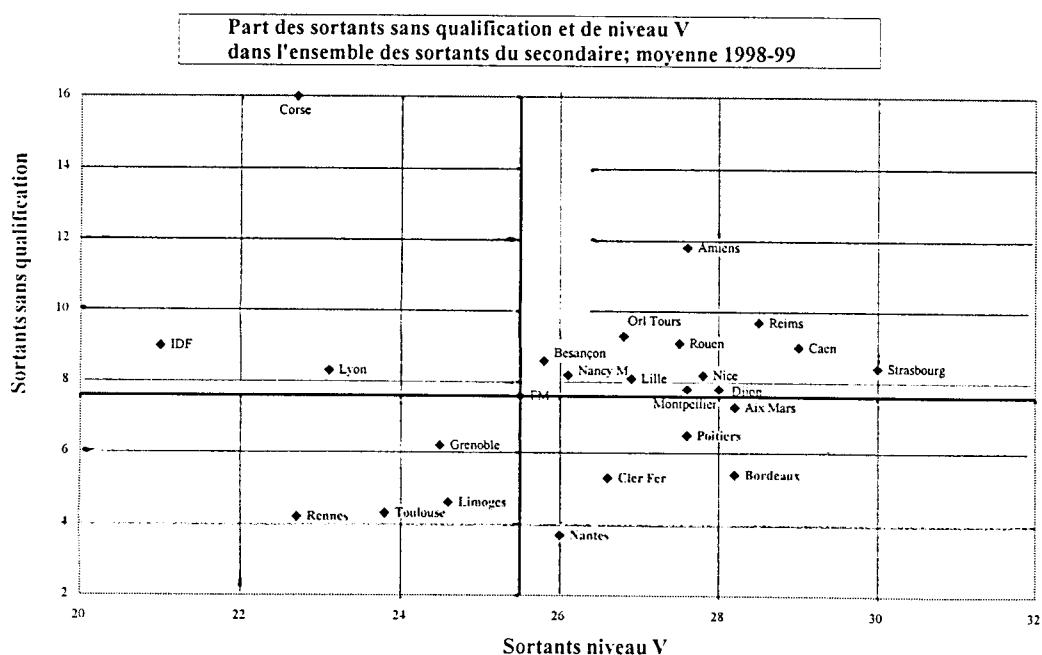
Analyser la catégorie sans qualification via le niveau de diplôme ou niveau de formation ne donne pas les mêmes résultats. En 1978, près de 40 % des sortants du système éducatif sont peu diplômés contre moins de 20 % en 1999 (Minni C., Poulet-Coulibando, P. 2001). En 1999, 103 000 élèves ont quitté l'école sans diplôme (aucun diplôme ou CEP). Si l'on considère la répartition des sortants par niveau de formation cette fois, les jeunes non qualifiés (niveau VI et Vbis) ne sont que 60 000 en 1999.

"L'écart entre ces deux sources provient du fait que les sorties sans qualification ne sont pas un sous-ensemble des sorties sans diplôme. Ainsi, les jeunes de niveau V (CAP, BEP) qui n'ont pas obtenu leur diplôme terminal sont comptabilisés dans les sorties sans diplôme mais non dans les sorties sans qualification. Or, du point de vue de la politique de l'emploi, la catégorie jeunes sans diplôme apparaît plus pertinente que la catégorie jeunes sans qualification dans la mesure où les chances d'accès au marché du travail ne sont pas les mêmes selon que les jeunes considérés ont ou non obtenu leur diplôme de niveau V" (Guitton C., Mazuy Y. 1999).

Du point de vue de l'estimation nationale et de son évolution, les résultats sont satisfaisants. Toutefois, la méthode actuelle de calcul ne semble pas assez précise pour obtenir des estimations régionales ou académiques. C'est pourquoi, les académies sont appelées à se prononcer afin de valider une nouvelle méthode d'estimation des sortants académiques

¹⁵ Pour le lecteur intéressé par des précisions techniques et méthodologiques, cf. DPD (2001) *Parcours et territoires. Une analyse des trajectoires des élèves et des apprentis dans la formation initiale secondaire ; les flux, les sorties, les diversités régionales*, séminaire, 28 juin, Paris.

calculés, cette fois ci, à partir des enquêtes internes (via *Scolarité*¹⁶ qui porte sur les "présents") (BOEN 1999). L'orientation du système d'information vers les académies est réalisée afin d'adapter le système de formation à ces publics fragiles. Il est indispensable que chaque académie dispose d'un tableau de bord lui permettant de suivre les évolutions. A partir de la prise en compte de plusieurs éléments pouvant expliquer ces différences, chaque académie est invitée à réfléchir sur la validité / robustesse de ces résultats. Au-delà des limites "techniques" risquant de biaiser les résultats (migrations, couverture imparfaite de l'enseignement privé) plusieurs dimensions sont exploitées pour tenter d'expliquer les résultats internes aux académies : prise en compte des effets de l'offre de formation sur la structure des sortants (diversité, volume, etc.), de l'efficacité du système, d'orientation ou de l'évolution du marché du travail. Cette recherche de validation de la méthode suscite des débats internes au sein des rectorats qui illustrent des enjeux bien différents face au public sans qualification. Alors que certains services se sentent très concernés par une comptabilisation toujours plus précise du chiffre de sortants, d'autres sont plus sensibles au repérage et à l'identification des sortants sans qualification afin d'adapter en particulier l'offre de formation aux caractéristiques des publics. Ces derniers ont des préoccupations qui se situent plus dans une optique de gestion de stock que de l'appréciation d'un flux. Evidemment ces discussions sont plus ou moins poussées selon le pourcentage du taux de sortants sans qualification qui, comme l'illustre le schéma ci-après, est très différent selon les académies.



Source : Commission Moisan

¹⁶ *Scolarité* est le système d'information des élèves scolarisés dans les établissements du second degré. C'est une base de gestion administrative, financière, pédagogique et éducative des élèves du second degré.

4.1.2. Les actions de la mission générale d'insertion

Depuis le début des années 1980, face aux difficultés rencontrées par les jeunes au moment d'aborder leur vie professionnelle, l'Education Nationale a mis en place de multiples actions afin de lutter contre l'échec scolaire. Les dispositions de la Loi Quinquennale du 20 décembre 1993 et du nouveau contrat pour l'école ont étendu le champ d'intervention de l'Education Nationale en matière d'insertion : c'est ainsi que le dispositif d'insertion des jeunes de l'Education Nationale a évolué vers une mission générale d'insertion¹⁷. Pour s'adapter aux besoins de jeunes en échec scolaire, ces mesures sont diversifiées et reposent sur l'alternance. La mission générale d'insertion se situe au cœur du programme "Nouvelles Chances". Mis en place pour mettre un frein aux départs prématurés d'élèves en grande difficulté scolaire, ce programme tend à favoriser l'objectif fixé par la Loi d'Orientation sur l'Education de 1989, c'est-à-dire "*conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP.*" Son application est conçue en cohérence avec la loi contre les exclusions et le programme TRACE.

Au cours de l'année scolaire 1998/1999, 52 000 jeunes ont participé à l'une des actions mises en œuvre par la mission générale d'insertion (soit 11 % de jeunes en plus et 26 % d'actions supplémentaires par rapport à l'année précédente) (MENRT 2001). Ces évolutions sont différenciées selon les académies. Neuf académies enregistrent une diminution de plus de 10 % des actions ; à l'inverse dans quatorze académies, le nombre des actions augmente de plus de 20 %. Le même constat s'établit pour le nombre de jeunes ayant participé à ces actions. Ce sont les SIO, ITHAQUE, MODAL et les préparations aux examens (sauf pour les BTS) qui progressent ; les MOREA et les FCIL sont en diminution. La répartition des jeunes par origine scolaire montre que quatre jeunes sur dix viennent du 1^{er} cycle, trois jeunes sur dix du 2nd cycle professionnel et environ 15 % du 2nd cycle général et technologique. En moyenne un jeune sur deux accueilli dans une action de la mission générale d'insertion est un sortant sans qualification (y compris les sortants de seconde générale et technologique). Cette répartition moyenne connaît des variations importantes selon les académies¹⁸.

En ce qui concerne le devenir des jeunes ayant transité par les actions de la mission générale d'insertion, au 15 octobre 1999, 25 % poursuivent des études, 11 % bénéficient de mesures d'aide à l'insertion, 11 % sont en formation sous contrat, 10 % en emploi, 5 % en stage région, 10 % en recherche de solution, 6 % dans d'autres situations et enfin 22 % en situation inconnue (MENRT 2001). La situation des jeunes à l'issue des actions est donc majoritairement caractérisée par une poursuite de scolarité ou de formation sous différents statuts (contrat d'apprentissage ou de qualification, stages sous statut de la formation professionnelle), l'entrée dans l'emploi ne concernant que 10 % des jeunes accueillis. Ce constat positionne les actions de la mission générale d'insertion plutôt comme une période de transition entre une première phase de scolarité et une "nouvelle chance" d'accès à la qualification, ce qui correspond bien aux besoins du public accueilli (50 % des jeunes n'ont pas atteint le niveau V) et reflète les caractéristiques du contexte économique, qui offre peu de débouchés aux jeunes les moins qualifiés.

¹⁷ La mission générale d'insertion s'articule autour de trois principes : préparer les jeunes à leur entrée dans la vie socio-professionnelle et citoyenne ; leur faciliter l'accès à la formation et à la qualification professionnelles, conformément à l'article 54 de la loi quinquennale ; les accompagner, à leur sortie de l'école, dans la phase de transition vers une insertion stabilisée, en liaison avec les partenaires du réseau public de l'insertion des jeunes.

¹⁸ Dans 5 académies, les sortants de 1er cycle représentent plus de 60 % des effectifs accueillis dans les actions ; dans une académie, les sortants de 2nd cycle professionnel représentent plus de 70 % des effectifs et dans 6 académies, les jeunes issus de l'enseignement supérieur représentent de 10 à 18 % des effectifs accueillis.

4.2. Les jeunes en insertion

Au cours de ces dernières années, la politique publique en faveur de l'emploi des jeunes s'oriente d'une part vers des actions d'accès à l'emploi et à la qualification relevant du contrat de travail et d'autre part vers des actions de formation professionnelle continue, aujourd'hui décentralisées au niveau régional. Au gré de leur fonctionnement ces dispositifs appliquent un mode de classement des jeunes en fonction de leur employabilité : les plus en difficulté sont stagiaires de la formation professionnelle et orientés vers les stages d'insertion ; les plus qualifiés accèdent au marché du travail, via des contrats en alternance et ajustent leur qualification aux besoins des entreprises. A chaque dispositif, correspond ainsi un public prioritaire. Ces programmes font l'objet d'analyses régulières donnant lieu à des comptages et des évaluations.

4.2.1. Les jeunes bénéficiaires de la politique de l'emploi

Quels jeunes accèdent à quelles mesures ? Répondre à cette question nécessite, au préalable, de délimiter les mesures et d'arriver à compter le nombre de jeunes bénéficiaires. Ce comptage peut être réalisé annuellement et mesure par mesure via les statistiques. La DARES publie mensuellement des tableaux de bord qui fournissent le bilan des principales actions de la politique de l'emploi pour la France Métropolitaine. Les mesures sont classées par type (emploi aidé dans le secteur marchand, non marchand, stage de formation et programme Trace, etc.) et les données sont fournies en flux et en stocks. De leur côté, les DRTEFP fournissent des tableaux identiques pour les chiffres régionaux et départementaux.

Au cours de l'année 1999, plus d'un million de jeunes sont passés par un dispositif national de la politique publique de l'emploi (Minni C., Poulet-Coulibando P., 2001) :

- 909 000 emplois aidés dans le secteurs marchand (dont 572 000 formations en alternance)
- 194 000 emplois aidés dans le secteur non marchand
- 42 000 actions de formation

Plus récemment, le programme TRACE a concerné près de 95 000 jeunes entre octobre 1998 (lancement du programme) et décembre 2000 (Mas S. 2001).

Comment déterminer le nombre exact de jeunes sans qualification transitant par ces dispositifs ? Comment les isoler au sein des ces dispositifs ? La tâche apparaît difficile dans la mesure où les niveaux de formation des publics ne sont pas indiqués dans les tableaux de bord. Il faut donc attendre les bilans annuels de la politique de l'emploi qui fournissent parfois cette information. En 1997, par exemple, les jeunes de niveau VI et V bis représentent 50 % des jeunes en contrat d'apprentissage, 9 % des contrats de qualification. Les statistiques concernant les actions de formation à la charge des Régions font souvent défaut. En revanche, le public entré dans TRACE est majoritairement le public visé :

- soit les jeunes sont sans qualification (26 % sont des jeunes de niveau VI et 30 % de niveau V bis),
- soit ils rencontrent des difficultés d'insertion sociale et professionnelle pour des raisons multiples (difficultés sociales, lieu de résidence, échec scolaire...).

Utiliser les sources du ministère du Travail pour dénombrer les jeunes sans qualification apparaît donc difficile et cela pour deux raisons majeures. D'une part, le public ciblé par ces mesures est très hétérogène. On ne peut pas se contenter d'additionner les chiffres de chaque

mesure. Il faut les décomposer afin d'extraire les jeunes de niveau VI ou V bis. Parfois, cette information n'est pas disponible. D'autre part, les mesures se succèdent sans concerner toujours le même public. Le ciblage du dispositif sur un public prioritaire (identifié via un niveau de formation, une absence de qualification, une période de chômage) n'est pas toujours respecté. Dans ce cas, il est difficile de faire des comptages. Parfois, on perd les repères sur les sans qualification, ces derniers étant peu à peu évacués des mesures alors qu'ils en sont théoriquement les prioritaires. Toutefois, même imparfaite, cette source reste à explorer.

4.2.2. Les jeunes, demandeurs d'emploi ou non, transitant par les réseaux d'accueil

Concernant les jeunes transitant par le réseau d'accueil, plusieurs sources d'information sont mobilisables pour approcher quantitativement cette population. Tout d'abord, il est possible de faire référence aux statistiques de l'ANPE / ALE. Ces données sont présentées et retraitées dans les tableaux de bord fournis par les DRTEFP mais comme le soulignent souvent les responsables des structures d'accueil de nombreux jeunes ne font pas la démarche d'inscription vers l'ANPE. Ces résultats sont logiquement sous-estimés.

Une autre source utilisable est celle mise en place par le **réseau des missions locales et des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation**. Le logiciel *Parcours* est un instrument d'aide à la gestion des jeunes accueillis par les missions locales¹⁹ et les PAIO²⁰. Il stocke des informations sur les caractéristiques individuelles, les différentes situations, (emploi, formation, chômage), les contacts établis entre les jeunes et les conseillers, les dernières formations suivies, les passages dans TRACE, etc. Il couvre l'ensemble du dispositif jeune de l'accueil, au suivi des itinéraires jusqu'à l'insertion professionnelle. Depuis 1982, ce réseau d'accueil voit son rôle se renforcer au fur et à mesure que les problèmes d'orientation des jeunes s'accroissent. Au niveau national, on est passé d'un réseau composé de 60 missions locales et 700 PAIO à un réseau comprenant en 1999, 331 missions locales et 292 PAIO en 1999. En 1999, ce réseau a accompagné plus de 1,3 million de jeunes c'est-à-dire près de 20 % des jeunes de 16 à 25 ans. 410 000 nouveaux jeunes ont été accueillis : 120 000 étaient de niveau VI et V bis, au total 290 000 étaient de niveau inférieur ou égal au CAP.

Dans certaines régions²¹, l'approche du public jeune sans qualification peut aussi être réalisée **via la mobilisation du réseau d'accueil d'information et d'orientation qui leur est propre**. Dans son art 52, la Loi Quinquennale prévoit le transfert aux régions des compétences exercées par l'Etat vis à vis du réseau d'accueil, d'information, d'orientation et de

¹⁹ Les Missions Locales ont été créées dans les zones où les problèmes des jeunes sont particulièrement aigus et se préoccupent de l'ensemble des problèmes de l'insertion sociale des jeunes de 16 à 25 ans (vie quotidienne, santé, logement, etc.). A la différence des PAIO, les Missions Locales ont une personnalité juridique propre et sont constituées directement sur l'initiative des collectivités locales.

²⁰ Les PAIO sont chargées de l'accueil, de l'information des jeunes et de leur orientation principalement vers les stages de formation mais aussi vers le retour en formation initiale ou en apprentissage, et vers l'emploi. Elles sont amenées à assurer le suivi prolongé des jeunes dans leur itinéraire de formation et jusqu'à leur insertion professionnelle. Si le choix de l'organisme support des PAIO varie en fonction du contexte socio politique de la zone où elles sont implantées (ANPE, CIO, GRETA, service spécialisé d'une collectivité locale, etc.), les municipalités sont appelées à jouer un rôle moteur dans la mise en place et le fonctionnement de ce dispositif d'accueil en favorisant la concertation entre les partenaires sociaux.

²¹ Nous pensons ici en particulier aux Espaces formation du Languedoc-Roussillon et de Midi-Pyrénées, et au Sites Horizon de Picardie (CCPR 2000).

suivi des jeunes en matière de formation professionnelle²². Ainsi, le réseau PAIO, missions locales passe sous la tutelle de la Région pour tout ce qui relève de la formation professionnelle continue en faveur des jeunes et sous la tutelle de l'Etat pour tout ce qui touche l'insertion et l'emploi. Les régions sont compétentes pour tout ce qui concerne l'information et l'orientation portant sur la formation tandis que l'Etat garde sa compétence sur les activités des missions locales et des PAIO qui concernent l'insertion et l'emploi. Concernant ce réseau, les tensions entre l'Etat et la Région ont émergé via des conceptions différentes de la fonction d'accueil, d'information et d'orientation. Selon l'Etat, l'unicité de l'accueil est impérative, les missions locales étant conçues comme des guichets uniques en mesure de répondre aux jeunes sur l'ensemble de leurs questions. Les Conseils régionaux ont une vision différente. Pour mettre en œuvre leur politique, certains d'entre eux se sont dotés de leur propre réseau d'accueil, d'information et d'orientation. Cette volonté d'autonomisation s'est traduite, par exemple en Languedoc-Roussillon, par la mise en place d'*espaces formation*²³. Ce n'est que par l'analyse des niveaux de formation des entrants dans les actions de formation régionales que l'on peut se faire une idée des critères retenus en région pour délimiter la notion de jeune sans qualification. Toutefois, cette information est peu disponible et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il n'existe pas une véritable diffusion des bilans ou des évaluations des actions régionales de formation. Ensuite, quand l'information existe, les données sont souvent agrégées : le niveau de formation n'est pas toujours disponible, jeunes et adultes sont parfois confondus, etc.

5. Conclusion : une connaissance affinée, un comptage impossible

Quel que soit le niveau territorial privilégié, les jeunes sans qualification constituent bien une catégorie, pas vraiment délimitée, mais qui se trouve au centre de nombreuses questions de la vie économique et sociale. Si la connaissance de ce public est aujourd'hui plus riche, en revanche il est plus difficile de le quantifier.

Les navettes entre les réflexions nationales et régionales ont permis à la fois d'améliorer la **connaissance du public jeunes sans qualification** et de pointer les limites de la territorialisation dans sa "gestion".

- Une amélioration de la connaissance de ce public
- Les *jeunes sans qualification* ne constituent pas un public homogène. Le cumul des situations discriminantes aggrave les risques de sorties du système scolaire sans qualification.
- L'absence de consensus sur la définition du jeune sans qualification fait que la catégorisation du public tend à être produite par l'institution qui prend en charge les jeunes et donc par des critères d'accès à l'offre. La catégorisation construite sur la base niveau de formation / chômage n'est-elle pas en train d'imploser sous l'effet continu de la

²² Le dispositif d'accueil, d'information et d'orientation est en effet, la plaque tournante du système du Plan Régional de Formation Professionnelle des Jeunes. Il se situe en amont des programmes de développement de la formation initiale sous statut scolaire, de l'apprentissage et de la formation continue.

²³ Ils sont définis comme un lieu où pourront se concrétiser les préconisations du Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles. Les missions des *Espaces formation* s'articulent autour de 5 principes : l'accueil, l'information sur les métiers et les formations, l'orientation professionnelle, le conseil personnalisé en formation, l'accompagnement personnalisé et le suivi des parcours de formation.

raréfaction des emplois qui tend à faire basculer dans ces catégories des jeunes de moins en moins sans qualification ?

- L'articulation des enquêtes nationales et locales permet d'élargir notre connaissance de ce public. Cet élargissement est une contrainte supplémentaire à intégrer dans la réponse institutionnelle. Pour les structures d'accueil, par exemple, l'amélioration de la connaissance sur les jeunes permet de rompre avec la logique de l'offre. Désormais, on peut anticiper les besoins pour mieux y répondre (en termes de volume, de structure).
- Les travaux menés à l'échelle locale permettent de mettre en place un langage commun aux acteurs de l'insertion. Les relations partenariales établies entre les structures accélèrent la nécessité d'avoir une "culture commune".

Travailler sur une catégorie de public est *a priori* a-spatial. Toutefois, l'analyse régionalisée de sa "prise en charge" permet de montrer qu'il existe des spécificités liées au territoire, partiellement liée à la décentralisation.

- Un pointage des limites de la territorialisation

L'analyse localisée du public *jeunes sans qualification* ne peut pas faire abstraction d'une analyse conjointe des logiques de fonctionnement des dispositifs, ou des acteurs en charge de ce public. En fait, on retrouve ici des limites largement illustrées dans les travaux d'évaluation de la Loi Quinquennale.

- Si à l'origine, la création de l'*espace formation* et les choix des correspondants qui en découlent s'articulent sur les structures existantes (missions locales et PAIO), très rapidement la constitution de ce "guichet formation" s'est déconnectée de l'existant. Pour les questions touchant à la formation, on assiste bien à un éclatement, voire un doublement du réseau d'accueil. Ce mouvement se traduit alors par une perte de visibilité et la nécessité de reconstruire un lieu de coordination. Il existe une réelle absence de synergie entre les acteurs.
- Qu'ils relèvent des Conseils régionaux ou des services de l'emploi, les jeunes sont orientés selon leur employabilité vers les contrats d'apprentissage et les contrats de qualification, les actions pré-qualifiantes ou les emplois aidés. Au cours de cette orientation, reste le problème des jeunes "non employables", les jeunes les plus en difficulté. Qu'ils soient ou non en contact avec les structures d'accueil, ils sont directement concernés par les actions pré-qualifiantes mais toutes les régions ne leur attribuent pas une place équivalente dans les programmes de formation. Les logiques de fonctionnement et les positionnements des acteurs locaux garantissent ou non la bonne couverture des difficultés des jeunes. Tous les besoins sont loin d'être couverts, ceux de jeunes en difficulté en particulier (CCPR, 2000, p. 85).
- Les partenariats Rectorat / DRTEFP / Conseil Régional semblent limités, voire conflictuels, dans les régions par exemple où le contrat de plan est vécu comme une tentative de recentralisation.
- Le doublement du réseau d'accueil entraîne une *logique de captation des publics* (CCPR 2000, p. 85).
- Compte tenu des relations entre les acteurs locaux concernant le financement des formations ou le fonctionnement du réseau d'accueil, on peut se poser des questions sur le bon usage des fonds publics

Certes des statistiques existent mais elles sont partielles, limitées ou trop agrégées et ne permettent pas de faire un **bilan quantitatif exhaustif**. Au-delà des jeunes non repérés, parce qu'inscrits dans aucun fichier, ces sources posent une difficulté de recoupement liée à la fois à

un risque de double inscription, à un problème de comptage entre des stocks et des flux mais aussi à la disponibilité de l'information sur le niveau de formation, l'appariement théorique entre les dispositifs et les niveaux étant rarement réalisé. Si au niveau national le dénombrement actuel paraît satisfaisant, il en est différemment dans les régions où les préoccupations des acteurs se situent plus dans une optique de gestion de stock que d'appréciation d'un flux. De ce point de vue, au-delà de la définition du ministère de l'Education nationale qui peut servir de point de repère, un bilan des autres dispositifs prenant en charge ce public (actions de la MGI, stages de formation régionaux, programme TRACE) comme une comptabilisation des passages en structures d'accueils (PAIO, ML, Espaces formation) pourraient être organisés. Mais dans ce domaine, tout reste à construire. Dépasser la logique de *connaissance empirique* du public (CCPR 2000) et la prise en compte (imparfaite) d'un flux de sortants par une approche plus formalisée devrait passer en région par la mise en place de relations coopératives entre tous les gestionnaires de ces publics.

Bibliographie

- Abrossimov C. (1997), Les politiques d'insertion dans l'emploi des publics en difficulté : définir, repérer, évaluer, in : Travail et Emploi, n° 70, pp. 81-89.
- Amat F., Biret J. (1981), *Quand les jeunes sans formation abordent la vie active dans les régions*, in : Économie et Statistique, n° 134, juin, pp. 49-60.
- Bauer D., Dubechot P. (1989), *Les moins de 20 ans sans qualification, conditions de vie et attitudes vis à vis des dispositifs d'insertion*, Credoc, Rapport, n° 59, avril.
- Bordigoni M. (2001), *Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion*, Céreq Bref, n° 171, janvier.
- Bordigoni M. (1999), *Les jeunes sortis sans qualification en 1992 : que deviennent-ils ?*, in : Menrt - DPD *Nouvelles Chances*, colloque l'insertion des jeunes en difficulté. Les sortants du système scolaire sans qualification, pp. 75-87.
- Caille J.P. (1999), *Qui sort sans qualification du système éducatif ?* in : Menrt - DPD *Nouvelles Chances*, colloque l'insertion des jeunes en difficulté. Les sortants du système scolaire sans qualification, pp. 19-40.
- Canals V., Guilloux, A. Michun S. (1992), *Localité, acteurs et crédit formation individualisé*. Rapport réalisé pour le compte de la Délégation Régionale de la Formation Professionnelle.
- Canals V. (1997), *Analyse territoriale de l'insertion professionnelle des jeunes*, in : Les études de l'Observatoire Régional de l'Emploi, des Qualifications et des Formations du Languedoc-Roussillon, octobre, étude n° 12.
- Canals V., Escudier M.-C. (1996), *Zoom sur les partenaires. Enquête sur le dispositif d'information et d'orientation du Languedoc-Roussillon*, CARIF, décembre.
- Chardon O. (2001), *Les transformations de l'emploi non qualifié depuis 20 ans*, Insee Première, n° 796, juillet.
- Chausseron C. (1999), *Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré*, in : MENRT - DPD *Nouvelles Chances*, colloque l'insertion des jeunes en difficulté. Les sortants du système scolaire sans qualification, pp. 63-73.
- Comité de coordination des programmes régionaux, d'apprentissage et de formation professionnelle continue (2000), *Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1997-1999*, volumes 1 et 2, La Documentation française, Paris.
- Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques - Commissariat Général du Plan (1993), *L'insertion des adolescents en difficulté*, Rapport d'évaluation, La Documentation Française, Paris.
- Commissariat Général du Plan (2001), *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Rapport de la commission présidée par D. Charvet, mars.
- Conférence Nationale des Missions Locales et des PAIO (1999), Grenoble, 48 p., mars.
- Dares (1996), *40 ans de politique de l'emploi*, la Documentation française, Paris.
- Defauquet V. (2000), *Trace : une offre de services accrue pour des jeunes en situation de grande précarité*, Dares, Premières Synthèses, Août, n° 35.1

Demazière D., Dubar C. (eds) (1994), *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*, Céreq, Documents Synthèse, n° 91, janvier.

Dubar C., Dubar E., Feutrie M., Gadrey N., Hedoux J., Verschave E. (1987), *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Presses Universitaires de Lille, Lille.

EURYDICE (1997), *Mesures prises dans l'Union européenne en faveur des jeunes sans qualification*, Réseau Eurydice, document de travail.

Guitton C., Mazuy Y. (1999), *Les services de l'emploi et l'insertion des jeunes dans le monde du travail. Cas de la France*, Organisation internationale du travail. Service de l'administration du travail, ADMITRA, document n° 57.

Kirsh J-L. (1999), *Niveau de formation et marché du travail*, Céreq Bref n° 151, mars.

Llorca M-C. (1994), *Qui sont les jeunes accueillis dans le dispositif PAQUE ?*, Témoignage en LR, Délégation Régionale de la Formation Professionnelle.

McIntosh S., Steedman H. (1999), *Low skills : a problem for Europe. Education and training*, Final report to DG XII of the European Commission on the NEWSKILLS Programme of Research, Education and Training : New Job Skill Needs and the Low-Skilled.

Maréchal P., Viney X. (1983), *Les premières années de vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et de BEP*, in : Formation Emploi, n° 2, avril-juin, pp. 19-34.

Mas S. (2001), *Trace en 2000. Un dispositif tourné vers les jeunes en grande difficulté*, Dares, Premières Synthèses, septembre, n° 37.1

Méhaut P., Rose J., Monaco A., De Chasse F. (1987), *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*, L'Harmattan, Paris.

MENRT – DPD (2000), *L'état de l'école*, <http://www.education.gouv.fr/dpd/>.

MENRT (2001), *Enquête sur les effectifs et les actions de la mission générale d'insertion. Résultats 1998-1999. Bilan au 15 octobre 1999*, <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr>

Minni C., Poulet-Coulibando, P. (2001), *L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle des jeunes (1998-2000)*, Dares, Premières Informations et Premières synthèses, n° 26.1, juin.

Moisan C. (1999), *Les stratégies éducatives pour la réussite*, in : L'éducation dans la ville : une responsabilité partagée, Rencontre nationale des acteurs de l'éducation, mars, Ed. de la Délégation Interministérielle à la Ville.

Noël O. (1994), *Modules de remobilisation "Jeunes en grande difficulté"*, Direction régionale de la formation professionnelle, Série Témoignages en Languedoc-Roussillon, septembre.

OCDE (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*.

OPII (1996), *Jeunesses et insertion, trajectoires spécifiques des jeunes non scolarisés*, actes des journées nationales d'études de l'Observatoire de la Précarité de l'Insertion et de l'Intégration du LR, Montpellier, janvier.

OREF des Pays de La Loire (1995), *L'insertion en 80 mots, choix de définitions*, Nantes, mai.

- Poulet-Coulibando P. (1999a), *Grandes tendances et modes de dénombrement*, in : MENRT - DPD *Nouvelles Chances*, colloque l'insertion des jeunes en difficulté. Les sortants du système scolaire sans qualification, pp. 9-16.
- Poulet-Coulibando P. (1999b), *L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés*, in : MENRT - DPD *Nouvelles Chances*, colloque l'insertion des jeunes en difficulté. Les sortants du système scolaire sans qualification, pp. 41-62.
- Rebière C. (2000), *L'insertion professionnelle des lycéens sept mois après leur sortie du système éducatif. Situation au 1^{er} février 1998*, MENRT-DPD, Note d'information n° 00-05.
- Région LR (1995), *Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des jeunes*, septembre.
- Région LR (1997), *Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des jeunes*, mise à jour, décembre.
- Rose J. (1984), *En quête d'emploi, Formation, chômage, emploi*, Economica, Paris.
- Schwartz B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris.
- Si Amer O., Touzé S. (1995), *Trajectoires de vie et logiques d'insertion des jeunes. L'expérience des 16-25 ans fréquentant le dispositif d'accueil en Languedoc-Roussillon*, cahier de l'Observatoire de la Précarité, de l'insertion et de l'intégration, n° 14, juin.
- Thérain V. (1994), *Le CFI en LR. Validation des acquis, organisation des parcours et devenir des stagiaires*, Série Témoignages en Languedoc-Roussillon.
- Vincent C. (1993), *France : Les "bas niveaux de qualification"*, in : Revue de l'IRES, n° 13, Automne, pp. 131-164.
- Wuhl S. (1992), *Les exclus face à l'emploi*, Syros/Alternative, Paris.

ANNEXE 1. DEFINITION D'UN JEUNE SORTI SANS QUALIFICATION DES SYSTEMES EDUCATIFS

Belgique FR	Pas de définition légale ou officielle. Dans un sens étroit, tout jeune qui n'a pas terminé au moins l'enseignement professionnel ou une section technique dite "de qualification" avec un certificat de qualification. La notion de "jeune sans qualification" n'a pas de sens juridique, mais une signification d'ordre sociologique. L'expression permet dès lors de prendre en compte tous les jeunes qui ne trouvent pas de débouchés sur le marché de l'emploi parce qu'ils n'ont pas reçu de formation adaptée.
Belgique NL	Jeunes qui n'ont pas de certificat, ni de fin d'enseignement secondaire (Diploma van secundair onderwijs), ni de l'enseignement à temps partiel, ni d'apprentissage.
Belgique DE	Bien que les acteurs concernés par cette problématique savent de quel public ils parlent, il n'y a pas de définition à proprement parler. Généralement, il s'agit de jeunes ayant obtenu uniquement le Certificat d'Études de Base (CEB – école primaire), sans autre certificat d'études secondaires. Le public cible varie aussi en fonction des institutions formatrices.
Danemark	Jeunes qui n'ont pas de qualification au-delà de l'enseignement obligatoire, soit parce qu'ils n'ont pas commencé soit parce qu'ils ont abandonné un programme post-obligatoire.
Allemagne	On fait une distinction entre qualification générale et qualification professionnelle. La politique éducative de l'Allemagne vise à donner à tout jeune aussi bien une certification générale qu'une qualification professionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Sont considérés comme jeunes sans qualification scolaire tous ceux qui n'ont pas (encore) achevé une qualification générale: Hauptschulabschluss; Realschulabschluss/Mittlerer Schulabschluss; Fachhochschulreife; Hochschulreife/Abitur. - Sont considérés comme jeunes sans qualification professionnelle tous ceux qui – indépendamment de la scolarité achevée – n'ont pas de qualification finale professionnelle, laquelle peut être acquise dans une des institutions suivantes: entreprises et Berufsschulen (écoles professionnelles) dans le cadre de la formation professionnelle duale; Berufliche Vollzeitschulen (écoles professionnelles à temps plein) dans l'enseignement secondaire supérieur; institutions d'enseignement supérieur.
Espagne	Définition légale donnée par la LOGSE (Loi-cadre du système éducatif, 1990, article 23): jeunes qui n'ont pas atteint les objectifs de l'enseignement secondaire obligatoire (normalement terminé à l'âge de 16 ans) et qui, pour cette raison, n'ont pas obtenu de qualification leur donnant accès à la vie active ou à la poursuite d'études dans les différents enseignements régis par la LOGSE.
France	Cette population correspond dans toutes les publications et études officielles, notamment dans les enquêtes emploi de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), aux jeunes de plus de 16 ans sortis du système éducatif avec un niveau de formation VI ou Vbis.
Irlande	Jeunes qui ont quitté le système éducatif sans avoir obtenu un Junior Certificate, généralement acquis à la fin du cycle inférieur de l'enseignement secondaire à 15 ans.
Italie	Absence de diplôme de fin d'enseignement obligatoire (enseignement secondaire inférieur – Scuola media – 14 ans).
Luxembourg	Sans qualification initiale de base (Certificat de capacité manuelle – CCM ou Certificat d'initiation technique et professionnelle – CITP), ou sans diplôme à l'issue d'un cursus normal de formation professionnelle. Cette définition est d'usage courant, non fixée dans des textes.

Pays Bas	Jeunes quittant l'enseignement sans qualification minimale de base d'ouvrier qualifié (niveau 2 SEDOC). La définition est donnée explicitement dans le document de politique générale "Een goed voorbereide start" (Un départ bien préparé) de 1993. La qualification minimale de départ (Startkwalificatie) correspond au minimum à un cursus de formation professionnelle de niveau élémentaire de formation d'apprentis ou un certificat du secondaire supérieur. Les jeunes qui ont quitté le système d'éducation avec le certificat du secondaire inférieur (professionnel ou général) sont donc considérés sans qualification de départ minimale. Pour les élèves qui disposent de capacités trop limitées pour obtenir les niveaux jugés minimum, la politique poursuivie requiert l'obtention d'une qualification de niveau d'assistant (SEDOC 1) dans le secondaire supérieur professionnel ou de réussir au moins les examens pratiques scolaires dans l'enseignement secondaire inférieur professionnel (sans qualification formellement définie).
Autriche	Pas de définition légale ou officielle. Habituellement on parle de jeunes ayant abandonné l'enseignement. Les jeunes qui ont terminé un type d'école (allgemeinbildende Schule ou berufsbildende Schule) ont un certificat final de qualification (qualifizierter Abschluß). Le certificat final de qualification de la Hauptschule (normalement acquis à 14 ans) est considéré comme une qualification minimale.
Portugal	Il n'y a pas de définition officielle. Le programme pour l'intégration des jeunes dans la vie active, approuvé par la résolution du conseil des ministres du 21 mars 1997, prévoit comme objectif de qualification minimale que les jeunes de plus de quinze ans ayant terminé le cursus de la scolarité obligatoire sans avoir obtenu le diplôme de l'Ensino básico devraient suivre une année de formation qualifiante complémentaire qui conduirait au niveau II. Sont donc considérés comme jeunes sans qualification tous ceux qui n'ont pas atteint ce niveau.
Finlande	Au sens strict, les élèves qui quittent l'enseignement obligatoire à structure unique (Peruskoulu) à 16 ans sans certificat final. Mais ces élèves sont maintenant très peu nombreux. Ce niveau n'est pas toujours considéré comme une formation suffisante. Depuis les années 70, la politique du gouvernement est d'assurer un enseignement secondaire supérieur ou une formation à tous les élèves des différentes promotions et, en outre, de pouvoir donner un certificat du niveau de l'enseignement supérieur (universitaire ou professionnel) à 60-65 % de chaque groupe d'âge. Un certificat de formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur est considéré comme nécessaire pour avoir une qualification suffisante.
Suède	Pas de définition légale ou officielle.
Royaume Uni Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord	Pas de définition officielle. Des statistiques sont collectées sur le nombre de jeunes ayant quitté l'école à 16 ans sans avoir réussi une seule matière au GSCE à un grade fixé de A* à G. Cependant, la majorité des mesures sont destinées à un groupe plus large de jeunes; tous ceux qui ont des qualifications insuffisantes pour être capables de poursuivre des études avancées ou obtenir un emploi. Les objectifs nationaux fixés par le gouvernement pour l'éducation et la formation sont d'assurer que, en l'an 2000, 85 % des jeunes âgés de 19 à 21 ans obtiendront au moins 5 matières avec le grade C ou plus aux examens GCSE ou une qualification professionnelle équivalente.
Royaume Uni- Ecosse	Pas de définition officielle. On entend par là les jeunes qui ont quitté l'école (à 16 ans et plus), qui n'ont pas acquis de modules SCOTVEC (Scottish Vocational Education Council – depuis avril 1997, le SCOTVEC est remplacé par le SQA – Scottish Qualifications Authority) et ont échoué aux examens du Scottish Certificate of Education (SCE).
Islande	Il n'y a pas de définition légale ou officielle. Définition implicite: jeunes qui n'ont pas de certificat formel de l'enseignement secondaire supérieur (études courtes ou longues, 1 à 4 ans) leur permettant de continuer des études dans le même niveau d'enseignement, dans l'enseignement supérieur et/ou leur permettant d'être formés à un travail spécifique.
Norvège	Pas de définition légale ou officielle. Définition implicite: jeunes ayant terminé l'enseignement obligatoire, mais qui n'ont ni les compétences professionnelles certifiées, ni les connaissances générales nécessaires pour continuer l'enseignement.

Source : Eurydice 1997

ANNEXE 2. CHRONOLOGIE DES MESURES ET EVOLUTION DES PUBLICS CIBLES

Dispositif	Objectif et public cible	Formation	Statut	Indemnisation / Rémunération	Prise en charge des coûts
1971 – Contrat d'apprentissage 12 à 36 mois	Jeunes de 16 à 25 ans. Objectifs : acquérir une formation professionnelle, préparer par la voie de l'alternance un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel de niveau V, IV ou III ou titre d'ingénieur.	360 h / an puis 400 h en CFA ou en section d'apprentissage en entreprise	Salarié	De 25 à 78 % du SMIC selon l'âge et l'ancienneté	Employeur + Région + AE. En 1999 : prime ciblée sur les jeunes les moins qualifiés.
1975/77- Stages Granet 6 à 8mois	Jeunes de 16 à 20 ans inscrits à l'ANPE, sans diplômé professionnel ou avec une qualification inadaptée au marché du travail. Trois formules sont disponibles : - conversion : qualification inadaptée - qualification : f° de base insuffisante - préprofessionnelle : connaissance de base insuffisante pour suivre une formation professionnelle	1200 h dans les établissements scolaires et alternance	SFP	320 F - 410 F / mois à 90 % du SMIC	Enveloppe régionale de FP
1975/84 - Contrat emploi-formation ☞ Contrat d'insertion (CDD > 6, puis 12 mois) ☞ Contrat de qualification (CDD > 12, puis 24 mois)	Jeunes de 16 à 25 ans non titulaires d'un diplôme professionnel. Puis âge porté à 17 ans pour ne pas concurrencer l'apprentissage.	120-500 h 500-1200 h	Salarié Salarié	450 F < 18 ans 90 % du SMIC > 18 ans	Entreprise + AE Entreprise + AE
1977/1980 : du 1er au 3^{ème} Pacte National pour l'Emploi					
1975 – Stage de préparation à la vie professionnelle	Jeunes sans formation professionnelle, sans formation générale de niveau suffisant. Objectifs : pré-former les jeunes.	800 h en OF, quelques semaines en entreprise	SFP	25 % SMIC < 18 ans %	Etat
1977/82 - Stages pratiques en entreprise 6 mois, puis 4 mois. Ils se déroulent essentiellement dans l'entreprise	Jeunes de 16 à 25 ans dépourvus de qualification et exclus des autres formules des pactes. Objectifs : Former, développer l'expérience professionnelle, etc.	Le temps de formation passe de 200 h à 120 h. Le reste du temps en entreprise	SFP	75 % SMIC > 18 ans	État, puis 20 % de la rémunération est prise en charge par l'entreprise

Exonération de 100 % des charges sociales pour les entreprises embauchant des jeunes					
1981/1982 - Le Plan Avenir-Jeunes – Bipolarisation de la population : apte à suivre une formation / difficulté d'intégration sociale et insuffisance de connaissances de base.					
- Stage d'insertion (5 mois) - Stage de qualification (5-8 mois)	Jeunes chômeurs de 16 à 25 ans quel que soit le titre du diplôme, le niveau de formation. Objectif : augmenter le niveau de formation	1100 h Alternance E/OF 600-800 h E/ OF	SFP SFP	25 à 75 % SMIC 25 à 75 % SMIC	État État
1981 – Le rapport Schwartz Le rapport remis par Bertrand Schwartz s'ouvre sur deux constats: le premier fait état de la dégradation de la situation des jeunes sur le marché du travail (chute des débouchés, chômage massif, accroissement des inégalités); le second opère une critique des pactes pour l'emploi, en particulier des stages pratiques et des exonérations de charges, considérées comme " <i>des formes de mise à disposition des entreprises d'une main d'œuvre à coût réduit sans réel effet d'insertion</i> ". Ses propositions visent simultanément à mettre en place un " <i>nouvel enseignement professionnel fondé sur l'alternance école-entreprise</i> " pour les jeunes âgés de 16 à 18 ans et à développer les capacités d'insertion professionnelle pour les 18-21 ans, que ce soit dans l'entreprise, par le " <i>partage du travail</i> ", ou à l'extérieur, par le " <i>développement d'activités nouvelles ou d'initiative locale</i> ".					
1982/83 - Le dispositif jeune propose pour la première fois des itinéraires de formation distingués et revus sur la base de l'alternance					
- Stage d'orientation approfondie 3-6 semaines - Stage d'insertion sociale 10 mois - Stage de qualification 6 à 24 mois	Jeunes de 16 à 18 et 18 à 21 ans sortis du système scolaire sans formation. Objectifs : orienter les jeunes, aider à préciser le projet d'orientation professionnelle et sociale, etc. Jeunes de 16 à 18 et 18 à 21 ans. Objectif : définir un projet de vie professionnelle. Jeunes de 16 à 18, 18 à 21 ans et étendu aux 21-25 ans. Objectifs : acquérir une réelle qualification professionnelle reconnue par un diplôme, un titre homologué ou une convention collective.	Oui + visite en entreprise 50 % en OF, 50 % en E. 30 h / semaine en formation	SFP SFP SFP	Pas de rémunération Indemnité SFP Indemnité SFP	État Etat
1982/86 - Stages jeunes volontaires 6-12 mois		Facultative en OF ou organisme d'accueil	SFP	50 % du SMIC + 25 % (indemnité transport et hébergement)	État

1982 – Le réseau d'accueil : PAIO et ML

Objectifs : accueillir individuellement les jeunes en difficulté ; aiguiller vers les différents stages ; informer sur les possibilités d'entrée en formation, etc.

<p>1983 Le contrat Emploi-formation se développe (allongement de la garantie d'emploi pour le contrat d'insertion (CDD > 12 mois) et le contrat de qualification (CDD > 24 mois)). Il propose deux variantes : Contrat emploi adaptation CDD > 12 mois</p> <p>1983/85 Contrat emploi orientation CDD > 4 mois</p>	<p>Diversification des contrats emploi formation pour correspondre au mieux au niveau de formation initiale des jeunes.</p> <p>Objectifs : adapter à un poste de travail, découvrir l'entreprise pour préciser un projet professionnel.</p>	<p>150 h</p> <p>80 h</p>	<p>Salarié</p> <p>Salarié</p>	<p>Fonction de l'emploi occupé</p> <p>Fonction de l'emploi occupé</p>	<p>Entreprise</p> <p>Entreprise</p>
<p>1984 - Les formations en alternance. Le maintien d'un fort taux de chômage des jeunes, l'insuffisance des différentes formules de stages à le contenir, mais aussi l'évolution des positions respectives des partenaires sociaux qui revendiquent leur implication dans la formation et l'insertion professionnelles des jeunes, et de l'Etat qui se dit prêt à soutenir et à conforter la politique contractuelle dans ce domaine, aboutissent à la mise en place du dispositif de la formation en alternance par l'accord national interprofessionnel du 23 octobre 1983 et la loi sur la formation professionnelle du 24 février 1984. L'originalité de l'accord de 1983 tient à ce que l'initiative de la formation en alternance revient aux partenaires sociaux qui, d'eux-mêmes, se sont entendus pour concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de transition professionnelle dans lesquels les entreprises s'impliquent plus que ce n'était le cas auparavant.</p>					
<p>1984 Contrat de qualification CDD : 6-24 mois renouvelable une fois.</p>	<p>Jeunes de 16 à 25 ans sans diplôme ou avec un diplôme ne leur permettant pas d'obtenir un emploi.</p> <p>Objectifs : permettre l'acquisition d'une qualification prof. Reconnue sous forme de diplôme, titre homologué ou d'une qualification reconnue par convention collective.</p>	<p>25 % de la durée du contrat financé par l'entreprise + aide 60 F/h.</p>	<p>Salarié</p>	<p>30 à 75 % du SMIC en fonction de l'âge et de l'année de formation.</p>	<p>Entreprise + AE</p> <p>1998 – Prime ciblée sur les moins qualifiés (niveau terminale sans diplôme au maximum).</p>

1984/88 - Contrat d'adaptation CDI ou CDD : 6-12 mois renouvelable une fois	Jeunes de 16 à 25 ans demandeurs d'emploi susceptibles d'occuper rapidement un poste de travail, sous réserve qu'une formation complémentaire leur soit apportée. La notion d'adaptation s'apprécie au regard de la formation initiale du jeune mais également par rapport à la nécessité d'une formation complémentaire pour occuper l'emploi proposé. Objectifs : adapter la qualification existante aux exigences de l'emploi ; apporter une formation complémentaire à la qualification initiale	> 200 h financée par E. + aide 50 F/h.	Salarié	80 % du salaire conventionnel	Entreprise + AE
1984/90 - Travaux d'utilité collective (TUC) 3-12 mois (80 h/mois)	16-21 ans sans emploi, sans formation. Extension aux 22-25 ans en situation de CLD Objectif : Elaborer un projet professionnel., apporter une réponse à l'inactivité des jeunes, gestion du non emploi, etc.	Facultative (faible % des entrées)	SFP	1250 F + 500 indemnité	État + Organisme d'accueil.
1985/1991 - Stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) 3 à 6 mois.	Jeunes de 18-25 ans, primo demandeurs de niveaux V, V bis et VI, en difficulté, pour lesquels l'accès direct à une formation ou à un emploi n'est pas envisageable Objectifs : exercer une activité professionnelle en entreprise, découvrir l'entreprise et développer les aptitudes au travail, etc. .	Non	SFP, mi-temps	Indemnité SFP : 17 à 27 % du SMIC par l'entreprise. A partir de 1989 : 26 à 30 %.	Entreprise + AE
1986 et 1987 – Plans d'urgence pour l'emploi des jeunes. Le dispositif 16-25 ans					
1987 – Les associations intermédiaires	Embaucher différentes catégories de main-d'œuvre (dont les jeunes en difficulté)				
1988 – Stages de préparation à l'emploi (SPE) et SPE renforcés 6 mois et 9 mois	Jeunes de très bas niveau scolaire	550 h ou 830 h en centre de formation	SFP	Indemnité de SFP	État

<p>1989 - Crédit formation individualisé (CFI) 6 mois à 36 mois</p>	<p>Jeunes demandeurs d'emploi sortis du système scolaire sans avoir obtenus le Cap ou le BEP. Les circulaires d'application ne vont cesser d'élargir et de remodeler le champ des bénéficiaires. Ainsi, d'abord réservé aux jeunes demandeurs d'emploi sortis de la formation initiale sans avoir obtenu au moins le CAP ou le BEP, la mesure est étendue aux jeunes munis d'un baccalauréat général qui souhaitent acquérir une compétence professionnelle.</p> <p>Objectifs : droit nouveau devant permettre à chacun d'obtenir, durant sa vie active, une formation professionnelle reconnue. Il est une «deuxième chance » pour ces jeunes d'obtenir une qualification de niveau V. Il repose sur une combinaison de modules permettant de construire un itinéraire personnalisé : remobilisation, pré-qualification et qualification.</p>	<p>Alternance OF / E</p>	<p>SFP ou salarié</p>	<p>Indemnité ou salaire selon le type de mesure.</p>	<p>État + Employeur</p>
<p>1989 – Contrats emploi-solidarité (CES) CDD : 3 à 12 mois à mi temps. Traitement social du chômage.</p>	<p>Personnes rencontrant les plus grandes difficultés d'accès ou de retour à l'emploi. Orientation progressive vers les publics les plus en difficulté.</p> <p>Objectifs : permette à des personnes sans emploi de participer à des activités répondant à des besoins collectifs non satisfaits, permettre l'insertion professionnelle des personnes rencontrant les plus grandes difficultés d'accès ou de retour à l'emploi.</p>	<p>Facultative (faible % des entrées)</p>	<p>Salarié à temps partiel</p>	<p>Fonction de l'emploi occupé</p>	<p>Employeur + AE</p>
<p>1991 – Contrat locaux d'orientation</p>	<p>Jeunes de 16-17 ans rencontrant des difficultés particulière d'accès à l'emploi.</p>				<p>Etat</p>
<p>1991 – Les entreprises d'insertion</p>	<p>Accueillir des personnes (jeunes et adultes) en grande difficulté d'insertion qui nécessitent une adaptation ou une réadaptation à l'activité professionnelle en milieu productif avant d'accéder à l'emploi</p>	<p>Non</p>	<p>Salarié</p>		<p>Etat</p>
<p>1991/93 - Exo-jeunes Retour des subventions pures</p>	<p>Jeunes non qualifiés Objectif : embauche d'un jeune sans qualification sur CDI.</p>	<p>Non</p>	<p>Salarié</p>		<p>Entreprise + AE</p>

1992 - Contrats d'orientation Moralisation des SIVP. CDD 6 mois non renouvelable.	Jeunes de 16 à 22 ans sortis du second cycle sans diplôme. Objectifs : permettre aux jeunes rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi de s'insérer dans la vie professionnelle en favorisant leur orientation professionnelle par une première expérience en entreprise, permettre d'intégrer un processus de qualification ou d'accéder à un emploi, aider à l'orientation et à la formulation d'un projet professionnel.	52 h puis 204 h en OF ou dans l'E.	Salarié	30-65 % du SMIC en fonction de l'âge.	Entreprise + AE
1992/93 - Préparation active à la qualification et à l'emploi (PAQUE)	Jeunes de 16 à 25 ans sans diplôme exclus des dispositifs de droit commun de travail et de formation. Jeunes ne maîtrisant pas les acquis de base nécessaires pour accéder à un emploi ou une formation qualifiante. Objectifs : se préparer à un cursus qualifiant (CFI), accéder directement à l'emploi grâce à une formation longue organisée autour de l'alternance et axée sur l'apprentissage des domaines fondamentaux, traiter personnellement les problèmes de formation, de logement, de santé, d'aide sociale, etc..	F° en OF Alternance lieu de formation / entreprise	SFP	oui	Etat
1992 - Contrats emploi-consolidé (CEC)	Bénéficiaires de plusieurs CES. Favoriser l'accès à l'emploi	Non	Salarié		Employeur + AE
1993 Loi Quinquennale 20 décembre. Modification et fusion des dispositifs de la politique de l'emploi, assouplissement des conditions d'aménagement du temps de travail et de représentation des salariés et décentralisation de la formation professionnelle des jeunes. 1994 Décentralisation de la FP des jeunes					
1993 - Les entreprises d'intérim d'insertion	Contribuer à l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi (jeunes et adultes) en difficulté en les mettant à disposition d'entreprises clientes grâce à des missions d'intérim.	Non	Salarié		
1994 - Mesure d'urgence pour l'emploi des jeunes Aide au premier emploi des jeunes (APEJ) CDD > 18 mois ou CDI	Subvention	Non	Salarié		Entreprise + AE

1996 - Contrat initiative emploi (CIE) CDD : 12-24 mois ou CDI Temps plein ou temps partiel	Jeunes de 18 à 25 ans ayant achevé un CES ou un contrat d'orientation. Incitation financière à l'embauche des jeunes chômeurs de longue durée et les jeunes sans qualification (niveau VI et V bis).	Facultative (200 à 400 h).	Salarié	Fonction de l'emploi occupé	Employeur + AE
1996- Contrat emploi de ville (CEV) CDD renouvelable pendant 5 ans ou CDI Temps plein ou temps partiel	Accessible sans condition de passage par un CES aux jeunes issus des quartiers en difficulté et défavorisés.	Facultative dans le cadre du plan de formation de l'entreprise	Salarié	Fonction de l'emploi occupé	Employeur + AE
1998 – Programme TRACE	Jeunes en difficulté, jeunes issus de quartier en difficulté ou de zones rurales défavorisées en particulier ceux qui sont sortis du système scolaire sans aucun diplôme ou qualification (niveaux VI et V bis). Objectifs : accompagner personnellement vers l'emploi les jeunes qui en sont le plus éloignés ; offrir un parcours d'insertion, etc.		Salarié ou SFP	% SMIC en fonction de la phase suivie dans le processus.	
Programme "Nouveaux services nouveaux emplois"	Pas de ciblage de population – les emplois s'adressent à tous les jeunes dès lors qu'ils ont les compétences nécessaires pour les remplir. 1999 : recentrage sur les publics en difficulté. Ils doivent occuper 20 % des emplois jeunes.			Contrat de travail de longue durée (5 ans non renouvelable)	

Sources Amat F. (1985), Les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes de 1977 à 1985, in : Formation emploi, n° 9, janvier-mars, pp. 75-92.

Dubar C. et alii (1987), L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme, Presses universitaires de Lille.

Péricart M. (Psdt), Novelli H. (1996), Les aides à l'emploi, Assemblée Nationale, rapport n° 2943 de la commission d'enquête sur les aides à l'emploi, tome 1.

Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques - Commissariat Général du Plan (1993), L'insertion des adolescents en difficulté, Rapport d'évaluation, La Documentation Française, Paris.

Dares (1996), 40 ans de politique de l'emploi, la Documentation française, Paris. (1998) Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions 29 juillet 1998

**Nouveaux métiers, emplois de demain,
vieilles questions ?**

Benoît Cart, Marc Lecoutre,

C'est au bout de la vieille corde qu'on tisse la nouvelle
Proverbe Ewé

1. Une question récurrente¹

Comme pour le beaujolais nouveau, la question du nouveau se pose bel et bien de façon rituelle dans la galaxie des acteurs de la formation et de l'emploi. Les appellations fleurissent comme les champignons après la pluie : gisement d'emploi, emplois ou métiers de demain, emplois du futur, nouveaux métiers, métiers d'avenir, métiers porteurs, métiers en émergence... Ces expressions, et les discours qui les accompagnent, révèlent à l'envi cette obsession de la connaissance de ce que le lendemain sera fait, qui va de la simple visite chez Mme Irma aux sociétés ultra spécialisées en veille et prospective technologique à destination des entreprises. Et, bien souvent, cette obsession occupe les esprits au détriment de la question de savoir comment on s'y prend maintenant pour que ce que l'on souhaite se produise effectivement plus tard. Gouverner c'est prévoir, certes, mais c'est aussi vouloir. La question est bien souvent non pas tant de savoir ce qu'il va advenir dans le futur – perçu alors comme inéluctable – que de savoir ce que l'on veut qu'il advienne.

Certes, à partir de là, la question serait réglée si tout ne dépendait que de nous ; mais ce n'est pas le cas, et il faut bien envisager les évolutions possibles de ce qui ne dépend pas de nous, afin d'engager dès maintenant les actions que l'on juge pertinentes pour que se réalise ce que l'on souhaite. C'est ce que certains appellent une attitude proactive, par opposition à une attitude réactive dictée plus par les contraintes et les actions d'autrui que par un projet propre. Il ne s'agit pas d'imaginer que l'attitude proactive peut et doit être la seule qui nous gouverne ; l'inattendu, l'imprévisible, existe aussi, et il s'agit de savoir réagir en conséquence. On pourrait même admettre qu'il existe une part d'imprévisibilité radicale dans la production des phénomènes sociaux, à laquelle, paradoxalement, il faut bien se préparer.

Dont acte, l'évolution des métiers – des professions, des emplois, des qualifications, etc. – est une vraie question, une question fondée². Le besoin de repères est patent, mais ceux-ci peuvent difficilement être les mêmes selon que la question se pose, par exemple, aux administrations nationales en charge de l'enseignement professionnel, aux conseillers d'orientation dans les lycées ou les universités, aux organismes chargés de l'insertion au niveau local, aux chargés de mission des collectivités territoriales impliqués dans le champ de l'emploi et de la formation, aux organismes professionnels représentant les entreprises, voire même aux parents d'élèves ou aux étudiants.

Il ne s'agit donc pas ici de privilégier telle ou telle méthode. Chacune a ses intérêts, chacune a son champ d'action, chacune a ses limites. Il est cependant regrettable que leurs objectifs, leurs champs d'intervention, soient le plus souvent passés sous silence. En effet il est indispensable de savoir et de comprendre de quoi il est question : on fera par exemple référence à la distinction nécessaire et justifiée entre la prévision de postes de travail (le nombre de salariés défini par une organisation du travail donnée au sein d'une entreprise ou d'un secteur d'activité), d'emplois (le nombre de personnes rémunérées rassemblées sous un même statut), de métiers (les personnes reconnues par la société comme détenant une habileté, une maîtrise technique particulière pour l'exercice d'une activité), de professions (les personnes revendiquant plus ou moins une reconnaissance collective de leur position et

¹ Nous voudrions remercier ici Dominique Beynier, Marie-Laure Gallice, Jean-Marc Grando, Chantal Labruyère, Annie Lamanthe et Elise Verley qui ont bien voulu à un titre ou un autre faire des remarques sur ce texte. Nous sommes seuls responsables des imperfections et des idées émises.

² et bien sur pas nouvelle ; il suffit pour cela de se référer au sommaire de l'ouvrage collectif édité en 1978 par le commissariat général du plan, *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, dans lequel les questions d'évolutions tiennent une bonne place...

statut sociaux), de qualifications (la somme des savoirs admis comme étant nécessaire à l'accomplissement d'une tâche)³. Une seule et même méthode ne peut s'intéresser à tous ces objets de nature fort différente.

Qu'est-ce alors que le "nouveau" ou le "futur" en matière d'emploi (de profession, de métier...)? Cette note se propose de fournir quelques éléments de clarification dans un domaine a priori mouvant, chargé d'ambiguïté et aux limites indistinctes. Voici quelques réflexions pour amorcer le débat. Nous commencerons par une petite analyse sémantique, pour nous intéresser ensuite à la problématique du changement, à ses déterminants comme à sa construction sociale. Nous évoquerons la tentation adéquationniste toujours présente, pour terminer sur un inventaire à la Prévert des lieux du "nouveau".

Emplois de "demain", emplois "nouveaux" ?

Au-delà des rhétoriques "d'experts", toutes les expressions que nous avons citées plus haut sont très connotées, très chargées symboliquement, expressions d'espoir autant que d'inquiétude... Il n'est peut-être pas très pertinent de tenter de faire un tri dans les logiques dont elles sont porteuses. Pourtant, un certain nombre de travaux s'y réfère et les tiennent pour vraies, et des questions sont posées par tout un ensemble d'acteurs parties prenantes du pilotage de l'ensemble du système de formation, voire d'orientation. Il s'agit en fait de savoir ici à quelle question il est souhaité répondre : identifier ou détecter un emploi "nouveau" pour créer la formation correspondante, évaluer le panorama des emplois de demain pour orienter les jeunes et leurs parents, ou encore programmer à minima les flux de sortie de l'ensemble de l'enseignement professionnel... ?

Un premier repérage bibliographique⁴ nous a permis d'opérer une première distinction analytique selon les appellations utilisées. Emplois de demain, emplois d'avenirs ou emplois nouveaux sont des expressions semblant toutes renvoyer à la même question, de quoi le futur sera-t-il fait. Elles cachent cependant des différences dans le regard porté sur ce futur, selon que ceux qui les emploient se centrent sur *l'ensemble* de ce futur, ou de façon plus précise sur le *nouveau* décelable aujourd'hui, ou imaginé pour demain.

Emplois de *demain*

Nous trouvons là une interrogation sur ce que seront les emplois de demain, une vision globale de tout ce qui existera "plus tard" ; cette expression sous-entend un intérêt pour tous les emplois qui existeront "demain", sans préciser l'échelle de temps. Elle incite à penser que les emplois seront forcément différents "demain" de ce qu'ils sont aujourd'hui, ou pour le moins qu'il y aura des changements. De façon analytique, il nous semble que la préoccupation porte là sur l'évolution de l'ensemble des emplois, ceux qui restent tels quels, comme ceux qui apparaissent ou disparaissent. Ce type de préoccupation s'inscrit dans des approches plutôt quantitatives, basées sur des évolutions numériques passées, éventuellement complétées par des projections ou des prolongations de tendances. Ces travaux rejoignent là aussi les travaux de prospective "panoramiques", d'appréciation des tendances du futur,

³ Pour des précisions sur ces différents concepts, on pourra se reporter à l'ouvrage précédent (*La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*).

⁴ Une bibliographie relativement large est proposée à la fin du texte. Il ne s'agit ici que de la première partie qui couvre les quelques ouvrages théoriques ou plus généraux ainsi que les études mobilisées pour cette note.

intégrant des éléments qualitatifs sources d'inflexion éventuelle des tendances du passé ; le regard prospectif introduit des appréciations qualitatives venant soutenir ou appuyer l'image spontanée que ces évolutions passées suggèrent pour le futur. Les informations qualitatives mobilisées là peuvent être très fines et venir de sources diverses : analyses démographiques, économiques, industrielles, etc. Enfin le point de vue "panoramique" peut être propre à l'ensemble des activités de travail de la société, comme c'est le cas de l'article de la revue *Alternatives Économiques* (2000) au titre alléchant ("Les vrais métiers de demain", voir encadré), ou être centré sur un secteur d'activité, comme dans le cas des Contrats d'Études Prospectives sectoriels initiés conjointement par l'État et les représentants d'une "profession".

Pour résumer, ce type d'approche suggère qu'il y a des métiers dont les effectifs : (1) diminuent, (2) se maintiennent, et (3) croissent. Seraient rangés alors dans la catégorie (1), ceux qui disparaîtraient ou seraient amenés à disparaître (suivant le terme qu'on se donne). De même, dans la catégorie (3) réunissant ceux dont l'effectif se développe, se trouveraient alors ceux qui apparaîtraient, si tant est qu'il soit possible de les identifier dans la mesure où ce mouvement est dans les faits largement insaisissable par ce type d'outil.

Pris au pied de la lettre, ces types d'approches peuvent être sources de malentendus. Quelques points marquants méritent ainsi d'être signalés :

- rien n'est dit sur l'idée que les métiers ou les emplois subissent des *transformations*, et évoluent par leur contenu, leur contexte, leur environnement, qu'ils ont une histoire, etc. Tous ces mouvements sont indécélables à travers le filtre des nomenclatures officielles.

- de manière intrinsèque, cette approche ignore totalement le *nouveau*, car celui-ci ne peut pas, *par définition*, être obtenu des tendances passées. Ce n'est peut-être pas un mal si on considère que le nouveau "radical" n'existe pas (nous y reviendrons). Mais en tout état de cause, ce type de présentation s'interdit de faire état de ce qui émerge, de ce qui n'a pas encore été suffisamment codé socialement pour avoir droit d'existence dans les nomenclatures officielles. Plus, la reconnaissance dans une nomenclature officielle exige un temps qui fait que lorsque cette reconnaissance arrive, il peut être trop tard pour parler de *nouveauté*...

- c'est certes une approche globale visant l'ensemble des composantes du monde du travail, mais peut-être trop générale, prenant ainsi le risque de n'être en définitive utile à personne. Cette critique n'est pas nouvelle (Merle 1991) : ces approches de cadrage quantitatif (tendances passées associées à des projections ou des prévisions), non exemptes d'ambiguïtés, naviguent toujours entre deux écueils, selon l'échelle temporelle ou géographique retenue, entre d'un côté trop de finesse mais peu de fiabilité et de l'autre une certaine fiabilité mais obtenue au prix de regroupements trop globaux ou trop agrégés pour être vraiment pertinents. On leur reconnaîtra tout de même des vertus heuristiques indéniables dans la mesure où la modélisation du fonctionnement du système d'emploi, voire du système économique, qu'elles proposent, permet d'attirer l'attention sur des interactions difficiles à percevoir spontanément entre des phénomènes sociaux parfois éloignés.

- enfin, leur usage grand public soulève la question de la lisibilité des catégories utilisées, de leur interprétation, confrontées aux représentations spontanées en la matière.

L'évolution quantitative des "familles professionnelles"

Une publication du ministère de l'emploi parue fin 1999⁵ statistiquement très riche dresse un bilan détaillé de la situation des "familles professionnelles" entre 1983 et 1998. Il a servi de base à un article proposé par la revue *Alternatives Economiques* (mars 2000) sous un titre alléchant – « Les vrais métiers de demain ». Plutôt que de « vrais métiers de demain », il propose en fait dans une série de tableaux les évolutions quantitatives de ces familles professionnelles (ensemble de métiers cohérents en terme de qualification et de contenu plutôt que de statut) sur quinze ans, complétées par des appréciations qualitatives sur les mutations en cours. L'avis sur l'avenir de ces familles professionnelles s'appuie implicitement sur des prolongations de tendance 1983-1998 (l'inertie des phénomènes sociaux) émaillées d'informations qualitatives nuancées et relativisant certaines des évolutions anticipées, le tout étant amendé dès l'introduction qui énonce toutes les prudenances nécessaires, car " *il est impossible d'en déduire un niveau de flux d'embauches, celui-ci [dépendant] d'autres facteurs (...)*". On y retrouve la baisse des emplois de nature industrielle et le développement des emplois dans les activités de service. Mais si l'ensemble des métiers de la production industrielle a diminué de 14%, parmi eux, les ouvriers qualifiés, agents de maîtrise et techniciens des industries de process (pétrole, chimie-pharmacie, agroalimentaire, plastique) ou de la maintenance ont augmenté de plus de 30%. Surtout, les gains en pourcentage ne rendent pas compte de la masse de certaines professions dont on parle peu. Ainsi, selon ce dossier (p. 34), " *les métiers les plus dynamiques ne sont pas dans les nouvelles technologies, mais dans les services aux entreprises et aux ménages : entretien, sécurité, santé, formation, action culturelle, loisirs... Un ensemble hétéroclite qui mêle tous les niveaux de qualification*". C'est là tout l'intérêt de ces statistiques que de minimiser le poids obsédant de ces métiers dans les discours... De fait, les métiers de la communication et de la documentation ont connu une très forte augmentation (+65%) avec 55000 emplois de plus pour compter 139000 emplois en 1998 ; mais l'augmentation des métiers de la santé, de 38% "seulement" pourrait-on dire, représente plus de 360000 emplois supplémentaires, celle des métiers de la sécurité et de l'entretien plus de 310000 emplois (+22%), et celle des métiers de l'administration des entreprises, de l'État et des collectivités territoriales 520000 (+14%)... Le champ de la formation s'est lui aussi fortement développé, essentiellement grâce aux formateurs-recruteurs (+230%). L'autre composante – les enseignants – dont l'évolution est très liée à la démographie, évolue peu. Et pourtant, il est dit dès l'introduction que l'Education Nationale devra massivement recruter du fait des départs à la retraite tout aussi massifs lors de la prochaine décennie, ce que n'annonce évidemment pas le chiffre de +11% sur 1983-1998. Que sait-on de cela dans les autres secteurs ?

Emplois d'avenir, métiers porteurs, gisement d'emplois...

Le point de vue est ici encore assez proche du précédent. Les expressions utilisées ne suggèrent-elles pas qu'il ne s'agirait en fait que d'une partie des emplois auxquels il est fait référence dans le cas précédent, les seuls méritant d'être observés, ceux dont l'effectif serait susceptible de croître ? L'idée de métiers "nouveaux", mais devant nécessairement se développer en nombre, est aussi suggérée. Pour autant un métier qui croît quantitativement est-il obligatoirement un métier nouveau ?

Ces expressions comportent à la fois un jugement de valeur : l'idée de "porteur" suggère qu'on peut y faire carrière, qu'ils sont intéressants, valorisants... et un jugement sur le nombre : il y en aurait tellement qu'ils offriraient à coup sûr une garantie d'insertion, en référence à un marché du travail rationné.

Un exemple est fourni dans un article de *Liaisons Sociales – Le mensuel* de janvier 1997, à propos des emplois de service, dans lequel cohabitent les expressions de "gisement" et de "mine". Son objet est de prendre acte d'un potentiel d'emploi évoqué numériquement dans un

⁵ Familles professionnelles, données de cadrage 1983-1998, *Dossier de la DARES* n° 1-2.99, ministère de l'Emploi, 380 p.

rapport de la Commission Européenne, tout en le questionnant qualitativement par des enquêtes de terrain, et en énumérant une série de freins à l'apparition effective des emplois du *gisement* ou à la mise en exploitation de la *mine*, pour poursuivre dans la métaphore géologique.

Emplois ou métiers nouveaux

Troisième type d'expression rencontrée : celles qui utilisent explicitement l'expression de "nouveau" métier, emploi, spécialisation, activité, etc. Sont visés là des emplois qui apparaissent, et qui sont donc qualifiés de "nouveau".

Nous avons déjà évoqué plus haut la question du nouveau "radical" et de son impossible repérage par les recensements chiffrés. Françoise Piotet (1999), dans un article centré sur la notion de "nouveau métier" et les malentendus qu'elle véhicule, évoque, très rapidement et sans y croire, l'étude systématique des offres d'emploi. Il y a effectivement l'idée qu'on pourrait gagner du temps dans la détection du nouveau, en s'adressant directement aux entreprises. Mais le même problème de codification sociale du "nouveau" métier se pose là aussi, cette fois-ci à la charge des responsables d'entreprise. Au-delà de la difficulté propre au travail de définition d'un métier, la dimension fantasmatique des offres d'emploi n'est plus à prouver, et l'exigence d'attractivité peut masquer une réalité beaucoup moins "nouvelle" qu'annoncée. Enfin, il est facile d'imaginer que des individus expérimentent des activités nouvelles sans que leur soit donné pour autant immédiatement une dénomination particulière : il suffit de se reporter au flou du contenu et du périmètre de l'activité de *webmestre*, au tout début de la création des sites internet, alors que son appellation n'existait pas encore ou hésitait entre plusieurs, empruntant à la fois aux spécialités informatiques, à l'art du graphisme (PAO), au travail d'éditeur, ou aux opérations de communication.

L'entreprise est certainement un des principaux lieux où s'expérimente la nouveauté en termes d'emploi ou de métier. La surveillance des appellations nouvelles dans les offres d'emploi est à coup sûr une piste mais elle ne résout pas tout. Une autre piste plus intéressante pourrait être de se demander d'où vient le nouveau, ou plutôt *d'où viennent les nouveaux*. Les personnes désignées comme exerçant une activité nouvelle ne sont pas tombées du ciel directement dans l'entreprise ; elles exerçaient probablement une autre activité auparavant, activité qui les a amenées, elles et pas d'autres, à exercer cette nouvelle activité, au prix peut-être même d'une lutte entre groupes professionnels. Histoire, évolution, transformation... S'engager là dans une dialectique du nouveau et de l'ancien exposerait au risque d'un débat stérile sur la question ; le nouveau est alors une affaire de degré, d'affichage, de représentations, voire de revendications, de jeu d'acteurs et de rapport de pouvoir, nous y revenons plus loin.

Nous retiendrons de cela que l'existence, l'utilisation ou la manipulation de toutes ces expressions connotées pointent des terrains ou des lieux dans lesquels il peut se passer quelque chose (l'entreprise par exemple) plutôt que de véritables nouveautés. Il s'agit donc de les prendre comme un indicateur possible de transformations en cours quelque part dans tel espace social ou tel secteur d'activité.

2. Derrière le "nouveau", des évolutions permanentes

Existe-t-il alors du "nouveau" radical en matière d'emploi ou de métier ? Non, il ne nous semble pas qu'il existe de génération spontanée, de création ex-nihilo dans le monde des activités de travail. Comme tout phénomène social, nous serions plutôt tenter de dire qu'il y a toujours une combinaison de neuf et d'ancien, ou un processus de création/destruction comme dans le domaine technologique ou celui des entreprises (Schumpeter).

Les emplois jeunes de la médiation sociale : des métiers nouveaux aux marges des métiers anciens

"Soumis aux impératifs de la nouveauté et au discours répandu sur "l'inévitable développement" de la médiation "dans une société relationnelle" (De Singly 1999), les métiers conçus (...) [*pour les jeunes dans la médiation sociale*] sont (...) des métiers par défaut. Ils sont logés dans les interstices des emplois existants (allègement du travail des professionnels, définition élargie des métiers du travail social), logés à la marge des métiers reconnus ("faire une partie du travail" du professionnel mais "faire beaucoup plus" que lui), logés dans les angles morts de l'organisation (déplacement en dehors des espaces de travail habituels), logés dans les trous des services rendus (extension des horaires d'intervention et/ou du public concerné), logés dans les vides des services publics (intervenir là où la police n'intervient plus). Les profils de postes sont alors le reflet d'un processus de désignation et de définition par la négative des contenus d'activités et des métiers nouveaux : "pour définir la médiation, on a travaillé a contrario, en définissant ce qui n'était pas de la médiation". Outre la diversité des appellations (écoutant en téléphonie sociale, agent de médiation et d'information, agent de médiation et de sécurité, agent facilitateur, médiateur inter-générationnel, médiateur citoyenneté-prévention, médiateur de quartier...), les profils des postes s'attachent davantage à présenter des finalités générales, à souligner les carences actuelles "d'un système", à cibler une catégorie de population "bénéficiaire" du service, à privilégier des supports à la médiation (le sport, le livre, le droit). (...). En conséquence, le contenu des nouveaux emplois (...) ressemble davantage à un assemblage de tâches nombreuses, fort diverses, à une poly-activité éclatée, certes adossée à des emplois existants, mais dont la juxtaposition n'assure pas une cohérence d'ensemble."

Repris de Gadrey N., Pélage A., Roquet P., Verley E., 2001, *Les emplois jeunes de la médiation sociale : les effets de la fabrication des emplois sur la construction des activités de travail et des perspectives d'avenir professionnel*, communication aux Journées de Sociologie du Travail, Aix en Provence, juin.

Tout d'abord, une part de changement, si minime soit elle, est toujours à l'œuvre, mais les appellations n'en rendent pas forcément compte. Françoise Piotet (1999) montre bien l'importance symbolique du nom de métier comme source de classement et de valeur sociale pour l'individu. La désignation est donc tout sauf anodine, et renvoie à des questions de statut, de position sociale, de grille conventionnelle, voire au sens que leur attribuent les individus, autant qu'à l'exercice du métier en lui-même. Les expériences en cours à propos des emplois-jeunes de la médiation (voir encadré) en sont un exemple frappant : "*Les impératifs de nouveauté imposés par la mesure ont généré chez les porteurs de projet un réel effort de novation sémantique, comme si le caractère novateur du poste se devait d'être contenu dans son intitulé, voire réduit à ce dernier. On retrouve ainsi des intitulés complètement inédits tel une médiatrice des piscines, un ravaudeur de liens sociaux, un agent relais résident, une écoutante en téléphonie sociale...*" (Verley 2001).

On peut ainsi repérer derrière les habits neufs d'un "nouveau" métier un *ancien* toujours là : le titre change mais cela n'est peut-être pas aussi net pour le contenu suivant les situations observées. Pour de nombreuses raisons extérieures à la réalité même du travail effectué (Piotet 1999), le balayeur est devenu technicien de surface, le chef du personnel directeur du développement social, la shampooineuse technicienne coloriste, etc. De l'autre côté, une transformation notable peut se cacher derrière un habit toujours identique : c'est bien entendu le cas du travail de secrétaire profondément modifié par le développement de l'informatique.

Permanences et évolutions dans le métier de secrétaire

Le Céreq a mené toute une série de travaux sur le métier de secrétaire⁶. La généralisation de la micro-informatique, et en particulier la fin du monopole de la saisie, semblait annoncer leur disparition au début des années 80. Elles sont 840000 en 1996... Que s'est-il passé ? La figure type de la secrétaire prenant en sténo un courrier puis le tapant à la machine à écrire a été remplacée par la secrétaire multi-compétente qui met en forme les documents, fournit des réponses techniques au téléphone sur les dossiers qu'elle suit, assure la coordination des équipes, centralise les emplois du temps... Ainsi, selon C. Fournier et O. Liaroutzos (1997), réactivité et faculté d'adaptation se sont combinées avec la multiplicité des tâches qui composent le métier pour élever le niveau de responsabilité. Par exemple, la capacité à repérer l'essentiel dans un discours (prise de note) a remplacé l'enregistrement mécanique de la totalité d'un discours dans le temps le plus court possible (sténo). Les tâches d'organisation et surtout les interactions "intelligentes" avec les directeurs, les équipes, les clients sont devenues le cœur de leur métier, suscitant le développement de fortes compétences relationnelles et organisationnelles, et l'apparition de fonctions de régulation.

Pour autant, les désigne-t-on autrement ? Non. Le contenu du métier de secrétaire a profondément évolué, mais le flou des appellations n'a pas vraiment changé. Quelques appellations d'assistantes ont bien été tentées, mais elles sont restées tout aussi imprécises, et ne marquent pas de réelles différences avec l'appellation de secrétaire. Seul l'œil de l'expert identifie dans la réalité des tâches observées trois types de métiers (secrétaire généraliste, secrétariat de direction, secrétaire spécialisée). Pourquoi ce flou ? La préface du contrat d'études prospectives Secrétariat (2000) souligne la discrétion de cet ensemble professionnel. Pourtant trois fois plus nombreuses que les informaticiens, les secrétaires n'ont pas de représentation identitaire constituée : effet de leur forte dispersion dans des entreprises et des secteurs très divers où elles sont toujours minoritaires, trop forte proximité avec des groupes professionnels (cadres, techniciens) aux contours identitaires très marqués, ou caractéristique d'une population exclusivement féminine ?

Il ne faudrait pas en conclure que "*le changement d'étiquette ne modifie pas souvent le contenu du flacon*", comme le dit Piotet. En fait, de nombreux travaux de sociologie l'ont abondamment montré, l'activité de travail change en permanence, dans le monde industriel (maintenance par exemple, voir encadré) ou dans celui des services, que ce soit par son contenu (techniques mises en œuvre, matériaux utilisés...) ou son contexte (organisation du travail, dimensions relationnelles...). Il serait donc illusoire de se fier au seul changement d'intitulé pour repérer un emploi en mutation. Les métiers considérés comme les plus traditionnels, aux intitulés invariants depuis des décennies, peuvent aussi connaître d'importants bouleversements : la boulangerie en est un vivant exemple, marquée par le développement des lieux de cuisson dont l'activité est fondamentalement différente de celle

⁶ Fournier C., Liaroutzos O., 1997, Le secrétariat : une profession qui sait s'adapter, *Céreq-BREF*, n° 129, mars, 4p. ; Liaroutzos O., Mériot S.-A., 1996, *Évolution des métiers du tertiaire administratif et rénovation de la filière professionnelle de formation*, Céreq, Editions Foucher, 127 p. ; Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Céreq, Bipe, 2000, *De la secrétaire à l'assistante. L'évolution d'une profession*, La Documentation Française, coll. Prospective Formation Emploi.

de la boulangerie traditionnelle. Pour autant, l'appellation du métier reste celle de boulanger, au grand dam d'ailleurs des boulangers traditionnels.

Par ailleurs l'appellation "technicien de surface" renvoie à la différenciation croissante des types de revêtements de sol et donc des produits utilisables sur les uns et les autres, à la dangerosité croissante de ces produits, à la sophistication continue des machines utilisées. Dans le même temps, cela renvoie aussi à la structuration de la branche "nettoyage" avec la mise sur pied d'une représentation professionnelle, l'affichage d'une revendication de démarche qualité, l'élaboration d'une classification professionnelle liée à des définitions de postes, des niveaux identifiés, des règles d'évolution de carrière, etc.

Un dossier de la revue *Actualité de la Formation Permanente* de 1992 ("*Nouveaux métiers, nouvelles compétences*") illustre abondamment ce phénomène de transformation des activités de travail, sans se centrer spécifiquement, si ce n'est dans son titre, sur le caractère de nouveauté des métiers, que ce soit en terme d'appellation ou de contenu. L'accent est plutôt mis sur la compréhension des changements qui affectent les entreprises et leurs métiers, sur l'exploration des transformations à l'œuvre dans de nombreuses professions. Le dossier rend compte de multiples expériences d'analyse de l'évolution des métiers, dans le cadre de la Mission "Nouvelles Qualifications" (cf. p27), ou dans des secteurs comme le commerce (effet de la concentration croissante du secteur sur la définition des activités de travail) ou l'agro-alimentaire (effet de la transformation des chaînes de production par le développement de l'automatisation et la mise sur le marché de produits à la fois plus élaborés et plus standardisés).

De l'entretien à la maintenance des équipements industriels : des profils d'emploi en mutation⁷

De façon générale, la fonction "maintenance" dans l'entreprise consiste de moins en moins souvent à remettre en état l'outil de travail mais de plus en plus fréquemment à anticiper ces dysfonctionnements. En effet, l'évolution des technologies de diagnostic et de contrôle (les capteurs...), rend possible la mise en place de techniques de prévision de la panne (analyse des vibrations, analyses des huiles...), qui permet de procéder au remplacement des pièces juste avant leur rupture. Ce changement de conception de la maintenance s'accompagne et induit de nouvelles formes d'organisation du travail, l'appel à des spécialistes sous forme de sous-traitance, l'essor des tâches de conception et d'organisation de la maintenance confiées à des professionnels des méthodes, qui développent et mettent en œuvre des outils informatisés de gestion (GMAO), écrivent et font appliquer des modes d'intervention (gammes opératoires), adaptent et diffusent des normes... De tous ces changements techniques et organisationnels, se déduisent des nouveaux profils d'emploi : l'agent de maintenance voit son rôle centré sur la mise en œuvre des programmes de maintenance préventive (entretien et remplacement des équipements selon un calendrier et des règles pré-établis ; le technicien d'intervention en maintenance établit les diagnostics des pannes résiduelles et améliore les équipements et les programmes préventifs ; le technicien de méthode en maintenance organise et améliore les modes d'intervention, évalue les coûts dans un souci de rationalisation, négocie avec les prestataires extérieurs...

On est ainsi passé d'une activité essentiellement technique à une poly-activité à la fois technique, gestionnaire, commerciale, de méthode...

⁷ Cart B., Gosseaume V., Kogut-Kubiak F., Toutin M.-H., 2001, La maintenance industrielle : une fonction en évolution, des emplois en mutation, *Céreq Bref n° 174*, avril ; Cart B., Hallier P., Gosseaume V., Kirsch J.-L., Kogut-Kubiak F., Toutin M.-H., 2001, Maintenance industrielle : quels emplois ? Quelle formations, *Céreq Document n° 159*, novembre.

S'intéresser à la filiation entre les métiers est une autre façon de comprendre ce qui se passe. Ceux-ci peuvent se transformer sous l'effet d'une spécialisation et d'une différenciation croissante. Deux exemples sont suggérés dans le *Céreq Bref* d'octobre 2000, consacré à un regard prospectif sur les emplois dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration :

- l'activité de gestionnaire d'hôtel se scinderait à terme entre gestionnaire d'hôtel de chaîne et gestionnaire d'hôtel indépendant ;
- de même, l'activité de gestion dans la restauration se distinguerait de plus en plus entre gestion d'un restaurant classique, individuel ou "à la table", et gestion d'un restaurant collectif, type cantine ou self administratif très développés en France.

A l'inverse, l'apparition d'un métier peut se faire par fusion ou regroupement de métiers existants, comme dans le cas des webmasters évoqué plus haut, devenant ensuite une spécialité à part entière. Ceci milite alors pour l'observation fine des pionniers de ces nouveaux métiers, de leurs conditions d'émergence, de structuration, d'alimentation, etc. Si l'on en parle, c'est bien qu'ils existent déjà.

Enfin nous finirons ici en soulignant que le nouveau n'est plus définitif : les nouveaux emplois émergeant aujourd'hui sont peut-être les emplois de demain en développement ; mais les évolutions techniques, les contextes changeants, etc., font que demain se posera à nouveau la question des emplois nouveaux d'après-demain, etc. ; l'interrogation peut alors être sans fin. Le changement est devenu en quelque sorte une règle en soi, un élément en soi de l'emploi. Ainsi, si l'on suit Françoise Piotet, il paraît plus pertinent de réfléchir en termes de nouvelles spécialités de travail associées à une capacité à évoluer dans des contextes professionnels changeants en permanence, que ce soit en termes de contenu d'activité, de contexte d'entreprise, voire tout bonnement d'entreprise. Cette conception du travail est aussi à l'origine de différents travaux menés en économie autour de la notion d'*adaptabilité*, qui visent à instaurer comme base du salaire le coût d'adaptation permanente des individus à leurs activités sans cesse en évolution dans leur entreprise ou même dans une autre entreprise. La production d'adaptabilité est ainsi considérée comme l'objectif principal des processus de formation, d'acquisition de l'expérience professionnelle et plus largement des stratégies d'entreprises dans le domaine de la gestion des ressources humaines (Stankiewicz 1998). Cette idée se retrouve aussi, abondamment outillée, dans le dossier "Nouveaux métiers, nouvelles compétences" (op. cit.), que ce soit à travers les réflexions sur la Mission nouvelles qualifications ou sur le rôle des entreprises.

3. Les sources du "nouveau"

L'évolution des emplois ne peut donc être totalement endogène. Il existe des déterminants des changements que nous venons d'évoquer. En fait, leur évolution est indissociable de la transformation du contexte social, technique, économique, marchand, politique, etc. Il faut donc s'intéresser aussi à l' "origine" du nouveau, à ce qui est désigné comme initiant les transformations de l'emploi ou du métier.

Dans la littérature passée en revue, nous avons pu repérer plusieurs formes de détermination, non exclusives les unes des autres.

A/ une détermination technologique :

Une étude parue dans la collection des *Documents CPC*⁸ du ministère de l'Education Nationale (n° 99/2) en fournit un exemple. Elle s'intitule "*Quels sont les nouveaux métiers de demain ?*", avec comme sous-titre : "*Nouveaux gisements d'emplois et besoins en qualifications liés au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication*". C'est en fait une démarche de prospective technico-industrielle ou technico-économique assez classique, comme il a pu s'en faire au sein du Commissariat Général du Plan pendant les années 1980-1990⁹, mais bien sur centrée sur les retombées en terme d'emploi et de formation. Cette démarche peut se résumer brièvement en trois temps :

- 1) les auteurs établissent que le développement des technologies de l'informatique et des télécommunications crée de nombreux emplois en particulier dans le métier générique de la relation clientèle à distance (ou du télé-service) ;
- 2) ils identifient le métier susceptible de se développer : ce métier existe déjà, à quelques aménagements près (spécialisations sectorielles), mais la France possède une grande marge de progression numérique due à un marché en explosion, que ce soit sous la forme de services internes aux entreprises ou d'entreprises spécialisées dans cette activité ;
- 3) ils ciblent quelques secteurs d'activité dans lesquels ce développement d'emploi sera particulièrement élevé, en affinant les niveaux de qualification auxquels cela devrait correspondre (IV et III ici).

Enfin, en réponse à la demande du commanditaire, les auteurs en déduisent le profil des formations à mettre en place ou des spécialisations devant compléter des formations existantes. En fait, dans le cas de cette étude, le déterminisme est de nature technico-économique, puisqu'il prend en compte les perspectives du marché de cette activité. Par ailleurs, une étude du GIPMIS sur un domaine en partie semblable (Combes & Quenson 2000) offre un point de vue plus nuancé en pointant les phénomènes d'organisation, de spécialisation et de complexification de cette activité à l'œuvre dans les entreprises, et surtout les hésitations des entreprises dans leurs recrutements, ainsi que les doutes pesant sur la réelle constitution d'une filière professionnelle en tant que telle.

B/ une détermination marchande/économique :

Les réflexions sur l'évolution des métiers issues de l'analyse des transformations économiques d'un secteur d'activité sont nombreuses. Le cas précédent en est un exemple. Il en est de même pour l'hôtellerie-restauration (*Bref Céreq* 2000) : ici, les transformations ont pour origine l'industrialisation et la banalisation à venir des métiers de cuisine associés au développement du marché de la restauration rapide, et la différenciation croissante des tâches de gestion entre indépendants d'un côté et chaînes d'hôtels ou de restaurant de l'autre, accentuée par le développement en cours de ce dernier secteur en France. C'est aussi le cas des emplois du commerce de la grande distribution soumis aux impératifs du développement spécifiquement français des hypermarchés polyvalents (*Actualité de la Formation Permanente* 1992) ; ou encore celui déjà évoqué de la transformation des emplois de l'agro-alimentaire du fait du double mouvement d'automatisation des chaînes de production et

⁸ Commissions Professionnelles Consultatives : groupes de travail inter-institutionnels placés sous l'égide du ministère de l'Education Nationale, chargés d'assurer la mise à jour et le renouvellement des diplômes du ministère.

⁹ Par exemple les travaux des groupes de stratégie industrielle sectoriels, paru à la Documentation Française.

d'élaboration plus avancée des produits commercialisés (*Actualité de la Formation Permanente* 1992). Le déterminisme est ici marchand ou économique puisque des impératifs de développement de nouveaux marchés, de réduction des coûts face à la concurrence, etc. impriment leurs marques sur des emplois via les réorganisations périodiques des entreprises.

C/ une détermination sociale :

Un exemple peut être fourni par le développement des services à domicile pour les personnes âgées ; des changements issus de transformations démographiques (l'allongement de la durée de vie) et sociales (changement de mode de vie, désir de vieillir à domicile) sont à l'origine de réflexions et de tentatives de création d'activités et d'emplois.

D/ une détermination politique :

Enfin, la source d'un métier nouveau peut être politique dans la mesure où l'identification d'un nouveau besoin/service/activité peut résulter d'une impulsion des pouvoirs publics. Cette seule impulsion ne suffit bien évidemment pas à elle seule à assurer l'apparition de nouveaux métiers. Il lui faut par exemple être associé à l'étude d'un champ de besoins non pris spontanément en compte par le marché, ou même situé totalement hors d'une possibilité de marchandisation privée. C'est typiquement la démarche fondatrice du programme Nouveaux Services-Emplois Jeunes (Labruyère & alii 2000).

4. Jeux d'acteurs, rapports de force et reconnaissance sociale

Dans ces interrogations sur les "nouveaux métiers", nous nous trouvons finalement à la croisée de deux thèmes, l'étude du *nouveau* dans le fonctionnement social, et celle des *métiers* ou des *emplois*. La question du nouveau a déjà abondamment abordé. Celle des métiers nous semble renvoyer quant à elle à des éléments rarement pris en compte dans l'étude de leur apparition.

Tout métier, emploi, activité n'est pas qu'une "simple" catégorie, mais est incarné par des individus engagés dans le jeu social. C'est même l'une des principales sources de définition sociale de soi, c'est aussi un élément du fonctionnement social collectif, et cela fait donc l'objet d'enjeux divers et variés. Même si toutes les activités exercées ne nécessitent pas ou ne suscitent pas une construction identitaire forte, il n'est pas possible d'ignorer les jeux d'acteurs autour de l'émergence d'un nouveau métier, les luttes pour sa définition sociale, toujours enjeu de rapports de force. Autour même de l'individu porteur d'un "nouveau" métier, des comportements stratégiques d'acteurs peuvent se déployer pour retirer des bénéfices sociaux de son apparition.

Qui dit qu'il y a du nouveau ici ou là, quel est son intérêt en disant cela ? Peuvent être évoqués pêle-mêle des responsables de formation désireux de s'attribuer la formation correspondante ou de "relooker" une formation peu attractive, des individus exerçant une activité dans un espace de travail peu codifié, des acteurs de syndicats professionnels cherchant à redorer le blason de métiers jugés peu valorisants, ou d'autres encore. *Pour qui* y aurait-il alors du "nouveau", quelle serait la filière d'approvisionnement ? Il s'agirait là de voir comment s'organisent les concurrences pour l'accès à ces nouveaux postes : *quelles* seraient les personnes susceptibles d'occuper ces nouveaux emplois, sont-ce des postes occupés par des jeunes en début de carrière ou au contraire des postes destinés à des adultes confirmés en cours de carrière ? Enfin, *qui* sera chargé de leur éventuelle formation, et *comment* sera-t-elle assurée (formation initiale/continue) ? D'autres questions se posent,

comme les conditions statutaires accompagnant ces nouveaux métiers, la sélection qu'elles entraînent parmi les publics concernés, la lutte pour une reconnaissance sociale au sein d'un processus de structuration du métier, ou encore les formes de précarité qui peuvent y être associées. C'est un cas évoqué par Claire Fargeot (1997) dans son article "*Services de proximité : petits boulots ou vrais emplois ?*", dont le titre est suffisamment éloquent.

Toute désignation d'un nouveau métier est donc une construction sociale. Françoise Piotet (1999), ne remet pas fondamentalement en cause l'idée qu'il puisse exister de nouveaux métiers, mais montre que ceux-ci n'existent pas en dehors des cadres sociaux qui construisent leur reconnaissance et leur valeur, et d'une histoire qu'il importe de connaître si l'on veut comprendre ce qu'il se passe. Dominique Beynier (2001), dans le cadre d'une étude de fond sur les mutations du travail social (Chopart 2000), ne procède pas autrement quand il étudie la complexité des recompositions des professions de l'intervention sociale : les activités traditionnelles se transforment en donnant lieu à l'apparition d'appellations "indigènes" très hétéroclites, de nouvelles activités apparaissent, occupées simultanément par des travailleurs sociaux issus des professions traditionnelles et par des nouveaux venus issus de formations plutôt généralistes sans rapport avec le travail social. Dans un ouvrage récent militant pour la constitution d'une sociologie des professions (1998), Claude Dubar et Pierre Tripiier retiennent lors de leur conclusion quatre principes généraux d'analyse des professions :

- 1/ Il n'existe pas de profession "séparée" : l'existence d'un groupe professionnel tient autant à ses membres qu'aux autres éléments du système professionnel auquel il appartient, on ne peut étudier un groupe sans prendre en compte son environnement "professionnel", c'est à dire les problèmes de limite, les conflits aux frontières, les luttes de classement, etc.
- 2/ Il n'existe pas de professions "unifiées" : la profession unifiée en elle-même est un mythe ; dès que le regard s'y porte de façon fine, il révèle en interne des segments professionnels plus ou moins bien identifiables ou organisés, soumis en permanence à des mouvements de différenciation, d'éclatement ou de recomposition.
- 3/ Il n'existe pas de professions "établies" : elles s'inscrivent dans l'histoire des processus sociaux et sont soumises à des mouvements de structuration/déstructuration à des échelles temporelles variées, donnant lieu à des configurations culturelles, juridiques et politiques à chaque fois différentes.
- 4/ Il n'existe pas de professions "objectives" : les professions ne sont jamais uniquement le résultat obligé d'un déterminisme social s'imposant aux individus ; elles sont aussi des identités professionnelles subjectivement construites par les individus au fil de leur parcours dans une confrontation dynamique aux institutions et organisations du monde du travail au sens large.

Ces quatre principes résument assez bien les points évoqués dans cette partie. Certes, un "nouveau métier" n'est pas totalement assimilable à une véritable institution sociale, même s'il s'agit bien de l'apparition, de la construction d'une nouvelle entité sociale avec son histoire propre résultant de contraintes techniques, économiques, etc., comme de jeux d'acteurs ou de rapports de pouvoirs. Mais ne pourraient-ils pas constituer un utile bréviaire pour qui envisagerait d'étudier ou d'utiliser des études menées sur tel ou tel type de "nouveau métier" ?

5. Nouveau métier, nouvelle formation ?

Si les jeux d'acteurs concernent avant tout ceux qui occupent ou seraient susceptibles d'occuper ces nouveaux emplois ou métiers, ils ne sont pas les seuls. Nous terminerons ici par le rôle parfois ambigu de l'appareil de formation. À nouveau métier, nouvelle formation ? La question est récurrente et le risque est grand d'une tentation adéquationniste toujours présente. Il est vraisemblable qu'une des fonctions de la désignation d'un métier comme étant "nouveau" est d'aboutir parfois à une séquence devenant peut-être trop classique : identification d'un "métier nouveau" donc création de la formation correspondante, ceci sans tenir compte des pratiques effectives d'alimentation de ces nouveaux métiers par les entreprises, des sortes de filières volontairement, ou pas, différenciées se mettant en place progressivement avant la reconnaissance officielle de l'existence d'une nouvelle spécialité.

D'un autre côté, il peut parfois s'agir de former là où cela n'était pas jugé utile auparavant. Une tentative de formation ad hoc a ainsi été menée en Rhône-Alpes auprès de jeunes destinés à occuper des emplois de "roadies", personnes assurant la logistique de spectacles vivants ou de prestations scéniques temporaires d'envergure. Ces activités de "gros bras porteurs de caisses", qui ne nécessitaient pas auparavant de qualifications spécifiques autres que celles acquises sur le tas, se sont transformées, et mobilisent de plus en plus des individus devant réaliser, en équipe, des opérations de montage/démontage sur des matériels très spécialisés, des installations soumises à des règles de sécurité contraignantes, des manipulations de matériels électriques et électroniques de plus en plus sophistiqués, etc.

Créer la formation correspondante peut donc être un bon moyen de contribuer à la professionnalisation d'une activité naissante. Mais cela peut aussi aboutir à une sorte de paradoxe, dans la mesure où la formation joue un rôle important dans la structuration ou la régulation d'un métier ou d'une profession (Paradeise 1988). La création d'un nouveau diplôme (de formation initiale le plus souvent) peut tout à fait assurer la reconnaissance d'un nouveau métier, mais aller à l'encontre de l'objectif de professionnalisation des individus effectivement concernés en élevant une barrière à l'entrée dans le métier. Claire Fargeot (1997) relève ainsi le cas d'emplois de proximité occupés pour la plupart par des personnes peu ou pas titrées ayant acquis une compétence sur le terrain ; celles-ci pourraient alors s'en voir exclues par l'instauration d'un diplôme dont les modalités d'obtention en mettraient l'accès hors de portée.

6. Petit inventaire rapide des lieux du "nouveau"...

Peut-on réaliser un panorama des lieux (emplois, métiers, professions, secteurs d'activité,...) dans lesquels il se passerait "quelque chose" ? Étant donné ce que nous avons plus ou moins défendu plus haut, cela n'aurait pas de sens...

Secteur ou champ d'activité concerné	Tâche, métier, formation, ...
Les nouvelles technologies NTIC, multimédia, internet	Ensemble des tâches, généralement liées à la gestion de l'information, transformées par la généralisation de l'informatique
Urbain	- Sécurité, transports - Certificat de formation professionnelle (CFP, ministère de l'Emploi) "agent de médiation et d'information" - "Agent de proximité", "agent de médiation de quartier",...
Services liés aux évolutions démographiques	Vieillesse de la population, services à domicile, etc.
Services liés aux modes de vie	Par exemple, la croissance des repas (midi) pris à l'extérieur entraînerait un développement quantitatif des métiers de la restauration
Environnement / Écologie	- entretien de l'espace - agent espace vert (jardinier) - para-agricole - gestion de l'eau - gestion des déchets
Education nationale	Emploi-Jeunes "Aides Éducateurs"
Industrie	Maintenance, qualité
L'intervention sociale	- spécialisations issue du développement des opérations de développement social urbain ou des quartiers, ingénierie sociale, coordinateur, chef de projet DSU-DSQ - développement des fonctions d'accompagnement social et d'insertion (recoupe le champ suivant)
"Métiers" de l'emploi	- permanents des associations intermédiaires - conseillers en insertion (PAIO et Missions Locales)

Il nous a paru cependant utile de tenter l'exercice. Le tableau qui précède constitue donc un premier inventaire des domaines ou des secteurs d'activité évoqués et repérés çà et là lors de sollicitations diverses ou dans le cadre du fonctionnement du Groupe de Travail "Insertion et Territoire", et dont on trouvera des échos dans la bibliographie. Forcément modeste, incomplet, parcellaire, voire même caduc pour certaines entrées puisque la "nouveau" est par nature éphémère, nous le livrons ici à titre de pierre apportée à un dispositif de veille sur l'évolution des métiers qui reste encore à construire.

7. Pour conclure...

Toutes ces expressions nouvelles sont donc la marque d'une sensibilité forte à ces questions, mais sans fondement vraiment net... La conjoncture actuelle, réactivant d'autres questions tout autant complexes que celle des nouveaux métiers, comme celles de "pénurie de main d'œuvre" ou de "pénurie de compétences"¹⁰ ne facilite pas la clarté en la matière. Tout cela milite donc bien en faveur d'une veille attentive aux évolutions économiques, sociales, technologiques, etc., afin de permettre le meilleur pilotage possible du système de formation. Mais ceci ne peut difficilement se faire sans oublier que tout n'est pas prévisible (le domaine

¹⁰ Cf. Grasset-Morel V., Top DRH à Deauville : les entreprises s'interrogent sur les pénuries de compétences, *Les Dépêches de l'AEF*, 27 novembre 2000.

de la technologie le montre bien). A trop vouloir coller aux évolutions parfois conjoncturellement trompeuses (*cf.* Piotet, les codificateurs), on prend le risque de rendre rapidement obsolètes des qualifications trop spécialisées et avec elles les dispositifs d'enseignement correspondant, et de limiter fortement (voire pire) l'évolution professionnelle possible des détenteurs de ces qualifications.

Bibliographie

Voici une bibliographie très hétéroclite, livrée à titre de base pour qui s'intéresserait à ce sujet. La première partie correspond donc aux quelques ouvrages théoriques ou plus généraux et aux études mobilisées ici. La seconde propose une compilation de ce que nous avons pu repérer à travers nos espaces de travail respectifs, les propositions du groupe de travail "Insertion et Territoire", les publications du Céreq, etc... Nous n'avons pas consulté les références de cette seconde partie, travail qui aurait été hors de proportion avec l'objet de cette note. Par ailleurs, il ne faut voir dans cette compilation aucune volonté d'exhaustivité (quête impossible s'il en est du fait même des frontières floues du domaine abordé ici...), ou de sélection, mais plutôt une modeste contribution à l'intention d'éventuels futurs opérateurs d'études...

Bibliographie principale

Beynier D., 2001, Déconstruction et reconstruction du champ de l'intervention sociale sur la base des tâches accomplies, in Degenne et alii (éds.), *Construction et usage des catégories d'analyse*, Céreq, Document Séminaire n° 156, mai.

Cart B., Gosseume V., Kogut-Kubiak F., Toutin M.-H., 2001, La maintenance industrielle : une fonction en évolution, des emplois en mutation, *Céreq Bref n° 174*, avril.

Cart B., Hallier P., Gosseume V., Kirsch J.-L., Kogut-Kubiak F., Toutin M.-H., 2001, Maintenance industrielle : quels emplois ? Quelle formations, *Céreq Document n° 159*, novembre.

Charmot D., Ley B., 1996, *L'emploi-type de conseillers en insertion étudié en dynamique dans les PAIO et les Missions Locales en Languedoc-Roussillon*, Série Témoignages en Languedoc-Roussillon, Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Montpellier.

Combes MC., Quenson E., Les centres d'appels : une rationalisation de la relation de service, *La Lettre du GIPMIS*, n° 6 septembre 2000.

Commissariat Général du Plan, 1978, *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, La Documentation Française, coll. Economie et planification.

Commissariat Général du Plan, 1996, *Outils pour une prospective des qualifications*, La Documentation Française, coll. Qualifications et Prospective.

Dhers O., 2000, Le GARF organise une réflexion à long terme sur l'évolution du métier de responsable formation, *Les Dépêches de l'AEF*, 8 décembre 2000.

Dubar C., Tripiet P., 1998, *Sociologie des professions*, Armand Colin éd.

Fargeot C., Services de proximité : petits boulots ou vrais emplois ?, *Liaisons sociales – Le mensuel*, n° 115, janvier 1997.

Fournier C., Liaroutzos O., 1997, Le secrétariat : une profession qui sait s'adapter, *Céreq-BREF*, n° 129, mars, 4 p.

Gadrey N., Pélage A., Roquet P., Verley E., 2001, *Les emplois jeunes de la médiation sociale : les effets de la fabrication des emplois sur la construction des activités de travail et des perspectives d'avenir professionnel*, communication aux Journées de Sociologie du Travail, Aix en Provence, juin.

IBM et l'école de la deuxième chance de Marseille signent un accord de partenariat, *Les Dépêches de l'AEF*, 3 mai 2000.

Labruyère C., Savoyant A., Teissier J., Place des jeunes et choix d'organisation dans la construction des nouveaux services, *Bref Céreq*, n° 163, avril 2000.

Le groupe ENGEU réfléchit à une formation d'agent de médiation de quartier, *Les Dépêches de l'AEF*, 5 juin 2001.

Legay A., 2001, La professionnalisation des permanents des associations intermédiaires : de la solidarité citoyenne à l'emploi qualifié ?, *Cahiers de recherche de la MIRE*, n° 12, août 2001.

Les biens culturels éditoriaux et le commerce électronique, *Développement Culturel*, n°133, ministère de la Culture, juin 2000.

Les prophètes des métiers perdent la boule, *Libération* du 12 mars 1991, pp. 21-22.

Les vrais métiers de demain, dossier préparé par Philippe Frémaux, *Alternatives Économiques*, n° 179, mars 2000.

Liaroutzos O., Mériot S-A., 1996, *Évolution des métiers du tertiaire administratif et rénovation de la filière professionnelle de formation*, Céreq, Editions Foucher, 127 p.

Mériot S-A., 2000, Des Etat-Unis à la France : regard prospectif sur les emplois de l'hôtellerie-restauration, *Céreq Bref* n° 168, octobre.

Merle V., Mieux piloter la formation : les ambiguïtés de la prospective en matière de formation et d'emploi, *Études et Expérimentations en Formation Continue*, n° 9, mars-avril 1991.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Céreq, Bipe, 2000, *De la secrétaire à l'assistante. L'évolution d'une profession*, La Documentation Française, coll. Prospective Formation Emploi.

Mouriaux MF., Espaces boisés : le territoire et l'emploi, *4 pages CEE*, n° 16, juillet 1996.

Mouriaux MF., L'environnement saisi par la division du travail ?, *La Lettre du CEE* n° 47, avril 1997.

Nouveaux métiers, nouvelles compétences, dossier, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 116, janvier-février 1992.

Paradeise C., 1988, Les professions comme marchés du travail fermés, *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre, pp. 9-21.

Pélage A. (éd), 2001, *Les emplois jeunes de "médiation sociale". Processus de construction sociale et temporelle de ces "nouveaux emplois"*, Printemps-CLERSE, rapport de recherche pour le MES-DARES.

Piotet F., Nouveaux métiers, le grand malentendu, *Projet*, n° 259, septembre 1999.

Quels sont les nouveaux métiers de demain ?, *CPC Documents*, n° 99/2, ministère de l'Education Nationale, février 1999.

Stankiewicz F. (éd.), 1998, *Travail, compétences et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan.

Verley E., 2001, *Les processus de construction et de négociation des identités professionnelles des "emplois jeunes"*, document de travail présenté au séminaire CLERSE-TEV, avril 2001.

Toute la série des rapports réalisés dans le cadre des contrats d'études prospectifs, parue à la Documentation Française, collection Prospective Formation Emploi.

Bibliographie complémentaire non consultée

"Les métiers changent, les compétences demeurent", entretien avec Michel Godet, par Danièle Ginisty, *Travail & Changement* n° 241, novembre 1998, pp. 20-21.

Blin C., 1994, Les nouveaux métiers de la sécurité dans les transports, *CPC Info* n°19, décembre, pp. 16-17.

Cadet JP, Grando JM, Labruyère C., Legay A., Petrone JC, 1998, De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ?, *Céreq Document Série Evaluation*, n° 139, Marseille.

Cette G. et alii, 1993, Nouveaux emplois de service : les dix services de la solidarité, *Premières Synthèses* n° 24, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 1er mars.

Chopart JN. (dir), 2000, *Les mutations du travail social, Dynamique d'un champ professionnel*, Paris Dunod.

Dossou F., Fouquet A., 1997, Métiers et emplois du service direct au particulier. La question de la professionnalité et de la formation, *Document de Travail du CEE*, 97/14.

Duchateau V., *Le guide pratique des métiers d'avenir. Choisir aujourd'hui la bonne formation pour demain*, Paris, Editions Prat, 1996, 239 p.

Dugue E., Mouton P., 1997, *Le développement social urbain : des qualifications en émergence*, Paris, CNFPT, coll. "Urbanités, politique de la ville".

Evaluation qualitative du programme "Nouveaux Services-Emplois Jeunes" dans le domaine de l'environnement, Institut Français de l'Environnement (IFEN), Observatoire et Réseau des Métiers et Emplois (ORME), Orléans, vol.1 & 2, 2000.

Goux D., Maurin E., 1994, Dynamique des professions et système productif, *Problèmes Economiques* n° 2368-2369, 23-30 mars, pp. 23-27.

Huguenin C., Cuynet D., 1999, *Les Emplois-Jeunes dans le champ Jeunesse et Sport en Franche-Comté*, Observatoire Jeunesse et Sport, DRD Jeunesse et Sport, Besançon.

Kabantchenko E. et alii, 2000, *Situation professionnelle et besoins de formation des titulaires d'emploi-jeunes dans le domaine de la gestion des déchets en Franche-Comté*, IRADES, juin.
Le métier de responsable de formation : vers un nouveau professionnalisme ?, Demain Former (GARF), numéro Hors Série, 2000.

Lefevre B., *Les métiers qui recruteront demain*, Paris, L'Etudiant, coll. "Les guides de l'Etudiant", n° 804, 1997, 188 p.

Legay A et alii., 2001, *La professionnalisation de l'emploi associatif - L'exemple des permanents des associations intermédiaires*, Céreq, Documents Observatoire, n° 158, juillet.

Les travaux prospectifs sur les besoins en qualifications en France et en Allemagne, Actes du séminaire de Berlin des 26-27 octobre 2000, *Les Dossiers d'Education et Société*, n° 122, juin 2001.

Liaroutzos O., 1998, Quelle prospective pour les professions dites transversales ? L'exemple du secrétariat, *Actualité de la Formation Permanente*, juillet-août, n° 155, pp. 37-43.

Mouriaux MF., 1995, Environnement et emploi. Des illusions premières aux projets locaux de développement, *Document de Travail du CEE*, 95/67.

Mouriaux MF., 1996, La relation environnement et emploi, une approche systémique à travers l'exemple des espaces boisés, *Document de Travail du CEE*, 96/77.

Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?, texte de l'appel à communication pour le colloque des 8-9 novembre 2001 organisé par le laboratoire Analyse et Evaluation des Professionnalisations (AEP), Reims.

Nouveaux Services - Emplois Jeunes, *Actualité de la Formation Permanente*, dossier, n° 167, juillet août 2000.

Perker H., 1995, Nouveaux gisements d'emploi : quelles formations ?, *Inffo Flash* n° 428, 03 avril, pp. 11-14.

Projet de colloque régional sur "*Les métiers de préservation et de valorisation des espaces naturels et ruraux*", note de présentation par l'Institut de Formation aux Métiers de l'Environnement, ronéo, 1996.

CÉREQ
Dépôt légal 3^{ème} trimestre 2002

et ouvrage présente trois contributions issues des travaux menés dans le cadre d'un groupe de travail «insertion et territoire» composé de membres de centres associés au Céreq, du Céreq et de la DPD, réunis autour des préoccupations relatives aux outils de connaissance et méthodologies mobilisés lorsqu'on aborde les relations formation-emploi-insertion à un niveau décentralisé.

Les analyses ont pris appui sur trois questions posées de façon récurrente par les responsables en charge des politiques territoriales :

- Comment instruire des demandes d'ouvertures-fermetures de sections, d'établissements ?
- Quelle définition donner aux notions de publics de «bas niveaux de qualification», de «sortants sans qualification», «de jeunes en difficulté»... ?
- Les emplois de demain, les gisements d'emploi, les emplois du futur : quels sont-ils ?

Au travers des trois contributions aux thématiques à priori assez éloignées apparaissent des éléments communs de réflexion autour de la dynamique des questionnements, de la pertinence des systèmes d'information et des catégories utilisés et de la façon de les mobiliser au regard des différentes logiques d'actions. De manière transversale, la dimension territoriale et son apport dans les problématiques du champ formation-emploi-insertion sont aussi abordés.

ISBN : 2-11-093544-8

ISSN : 1249 - 5107

CINQUIÈME DÉPARTEMENT
DU RECHERCHES SUR LES ORGANISATIONS

10, place de la Joliette
BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80