

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/236025577>

# Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE

Article · January 2010

---

CITATIONS

0

---

READS

18

6 authors, including:



[Katia Melnik](#)

Centre D'Etudes Et De Recherche Sur Les Qua...

14 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE



[Noémie Olympio](#)

Aix-Marseille Université

9 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

*Les élèves sans qualification :*  
*La France et les pays de l'OCDE*

**Ekaterina Melnik, Martine Möbus, Noémie Olympio,  
Hilary Steedman (coord.), Rémi Tréhin-Lalanne,  
Eric Verdier (coord.)**

**Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation**

**Décembre 2010**



*Sommaire*

<b>Introduction générale</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre 1. Synthèse d'une approche comparative et européenne des « jeunes sans qualification »</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 2. L'Allemagne et la (non)qualification des jeunes</b>	<b>47</b>
<b>Chapitre 3. England : Low qualified People and the “NEET”</b>	<b>87</b>
<b>Chapitre 4. France : des « sans qualification » aux « sans diplômes » de la stratégie de Lisbonne</b>	<b>103</b>
<b>Chapitre 5. La construction politique et statistique de la catégorie des « <i>jeunes sans qualification</i> » au niveau européen et international</b>	<b>131</b>
<b>Chapitre 6. Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire en Allemagne, en Angleterre et en France : entre prévention et réparation</b>	<b>163</b>



## **Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE** **Rapport pour le Haut Conseil de l'Education<sup>1</sup>**

### **Introduction générale**

Dans les années soixante-dix, un rapport du Commissariat général du Plan (1978), intitulé « La qualification, de quoi parle-t-on ? » rencontra un grand écho ; il constitue d'ailleurs, aujourd'hui encore, une référence fréquemment citée. La recherche de clarification portée par son titre s'inscrivait dans un contexte marqué par de fortes incertitudes ; elles résultaient notamment d'une remise en cause des formes alors dominantes d'organisation du travail, dites tayloriennes, et d'une croissance rapide du chômage qui déstabilisait d'autant plus la relation formation emploi que le système éducatif avait connue, durant la décennie précédente, une nette démocratisation ; témoigne de ce basculement en 1976, la conclusion d'un article consacré aux prévisions d'emplois et de qualifications : en période de sous-emploi, « on ne sait plus ce que planifier l'éducation veut dire » (Affichard, 1976). Pourtant les exercices de prévisions d'emploi étaient alors techniquement à leur apogée mais perdaient de leur pertinence politique avec l'approfondissement de la crise macro-économique.

Or la catégorie des « élèves sortis sans qualification du système éducatif » a été construite dans le cadre des travaux préparatoires au 6<sup>ème</sup> Plan de développement économique et social (1970-1975). Aujourd'hui le caractère daté de cette catégorie statistique n'appelle-t-il pas à reposer la question traitée par le rapport du Plan précité, d'autant que le code de l'éducation intègre depuis une vingtaine d'années une autre définition de ce qu'est la qualification, au regard du droit de tout citoyen à accéder à une « qualification reconnue » ?

Il importe en effet de souligner le caractère conventionnel de ces définitions de la qualification. Il ne s'agit pas ainsi d'en minorer l'importance mais plutôt d'en appeler à l'explicitation des critères qui les fondent. C'est d'autant plus nécessaire que s'impose aujourd'hui une autre catégorisation des jeunes de faibles niveaux de formation, les sortants sans diplômes du système éducatif ou encore les « non diplômés de Lisbonne », en référence à la stratégie européenne visant à instaurer « une société de la connaissance », inscrite en 2000 dans le traité européen conclu dans la capitale portugaise. On sait bien à quel point l'usage d'une même catégorie statistique et institutionnelle pour comparer des systèmes éducatifs et d'emplois aux fondements sociétaux différents peut s'avérer problématique et même trompeur (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982). C'est la raison pour laquelle une comparaison entre l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni s'attachera ici à montrer que la définition des jeunes en difficulté à la sortie du système éducatif répond à des conventions sociétales sensiblement différentes, au point d'ailleurs d'impulser des politiques publiques aux fondements spécifiques.

Dans cette perspective, il est nécessaire d'adopter un point de vue diachronique. En effet, la notion même de « sortants du système éducatif » varie d'un contexte sociétal à l'autre : en Allemagne, on parle fréquemment de double transition (entre l'enseignement général et l'accès à une formation professionnelle qualifiante puis entre celle-ci et l'emploi sous contrat de travail ordinaire) ; au Royaume-Uni, le critère d'âge joue un rôle central dans

---

<sup>1</sup> L'élaboration de ce rapport a été coordonnée par Hillary Steedman (Chercheuse au Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, Londres) et Eric Verdier (directeur de recherche au Cnrs, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail – LEST -, Aix en Provence). Y ont en outre contribué : Ekaterina Melnik (chercheuse associée au LEST), Martine Möbus (chargée d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ -, Marseille), Noémie Olympio (doctorante au LEST) et Rémi Tréhin-Lalanne (doctorant au LEST).

l'approche de ces questions ; à ce titre, la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans conduit à envisager les multiples transitions qui s'offrent ou s'imposent aux jeunes. Pour le dire autrement, ne faut-il pas considérer l'ensemble des trajectoires qui conduisent les membres d'une génération à être rangés dans la catégorie des « jeunes sans qualification » et/ou « sans diplômes » ? Dès lors, l'approche devrait non seulement considérer « les élèves sans qualification à la sortie du système éducatif », mais s'intéresser plus largement à la « fabrique » des jeunes peu formés (pour prendre, à dessein, une expression vague) présents sur le marché du travail ou destinés à l'être ; ainsi devrait être prise en compte toute la période d'insertion professionnelle et à ce titre, les dispositifs de "rattrapage" post-formation initiale qui peuvent exister selon des formules diverses, d'une période à l'autre, d'une région à l'autre - décentralisation aidant - et bien évidemment, d'un pays à l'autre (dans le cas français, voir par exemple les contrats de professionnalisation et les stages de formation financés par les conseils régionaux).

En tout état de cause, comme on vient de le suggérer, dans une perspective comparative, il y a lieu d'adopter une acception élargie des « jeunes sans qualification », sauf à prendre le risque de rendre les comparaisons avec d'autres pays européens peu significatives. En effet dans nombre de configurations nationales, l'action publique en faveur des jeunes en difficulté au regard de l'éducation, de la formation et de la qualification, ne reste pas confinée au seul système scolaire, ni même à la formation professionnelle initiale mais embrasse des dispositifs de remédiation, d'insertion et de transition qui ont eu tendance à se multiplier au fil de la complexification d'une relation formation-emploi toujours plus délicate pour les jeunes. Bien évidemment, ce point de vue ne diminue en rien la nécessité de s'intéresser aux parcours au sein du système éducatif et aux processus de décrochage et d'échec scolaires ; mais il s'agit d'avancer que la signification de ces processus de relégation ne peut être dissociée de la construction sociale et politique de la transition longue qui court de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à la stabilisation sur tel ou tel segment du marché du travail.

Ce rapport comporte un chapitre de synthèse qui rassemble les principales analyses et conclusions, lesquelles sont ensuite détaillées dans des chapitres spécifiques. La synthèse s'organise de la manière suivante : une 1<sup>ère</sup> étape discute la catégorie de « jeunes sans qualification » pour faire ressortir que son contenu est largement dépendant de conventions sociales et politiques adoptées par chaque pays, en l'occurrence l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni. Ensuite la perspective se fait européenne pour analyser le contenu et la portée du « benchmark » européen concernant les jeunes sortis précocement du système de formation. La deuxième étape expose, pour les trois pays en question, les caractéristiques des jeunes sans qualification et leur devenir sur le marché du travail. Enfin sont examinés les dispositifs d'action publique qui s'efforcent de remédier aux difficultés rencontrées par ces jeunes ou, en amont, de les prévenir. Puis comme annoncé, les chapitres qui suivent détaillent ces différents aspects.

## Chapitre 1

### Synthèse d'une approche comparative et européenne des « jeunes sans qualification »<sup>2</sup>

#### *1. La fabrique sociétale des sorties précoces à l'aune des modèles européens d'éducation et de formation*

Construction sociale, la qualification repose sur un ensemble de règles qui visent à coordonner le système de formation et le système d'emploi. Ces règles sont inscrites dans une histoire propre à un espace sociétal (national ou régional selon le degré de décentralisation et d'autonomie des niveaux de gouvernement) et elles évoluent en fonction des conjonctures et des jeux d'acteurs. Trois registres (Rose, 2008) sont classiquement aux prises : celui de la qualité du travail effectué, assemblage de technicités, de responsabilités, d'autonomie qui en définissent le niveau ; celui de l'emploi qui est associé à une qualification salariale inscrite dans des classifications professionnelles de branches et/ou d'entreprises ; celui des qualités personnelles, ensemble de connaissances, de savoirs, d'habiletés, de compétences, acquis en formation initiale, sur le tas, par le biais de l'expérience ou de la formation continue. L'articulation de ces registres repose notamment sur les certifications de la formation initiale et continue. Selon les contextes, elles fonctionnent comme des signaux en vue d'intégrer des marchés internes, comme des instruments de régulation de marchés professionnels du travail, ou encore comme des portefeuilles de compétences à faire valoir sur des marchés externes. A ces divers titres qui ne sont pas nécessairement exclusifs les uns des autres, ces certifications (diplômes, brevets, attestations ...) constituent autant de modalités de reconnaissance des acquis individuels de la formation. Dès lors les jeunes sans qualification sont ceux qui ne disposent pas de ces ressources formalisées, soit qu'ils aient abandonné trop précocement la formation initiale pour être en mesure de les obtenir, soit que la formation continue ne leur ait pas ménagé une voie d'accès différée, soit enfin que leur expérience sur le marché du travail se soit limitée à une succession d'emplois non qualifiés et de courte durée. Ainsi tout autant que la qualification, la non qualification est une construction sociale, assise sur un ensemble de conventions variables dans le temps et d'un espace sociétal à l'autre.

A cet égard, dans chacun des trois pays privilégiés dans cette première partie, prévaut une convention type de l'éducation et de la formation dont on présente l'économie avant d'analyser plus finement la production et la régulation de la non qualification des jeunes en France, en Angleterre et en Allemagne.

#### **1.1. La non qualification : son encastrement dans trois conventions sociétales en matière de formation des jeunes**

Dans le système allemand où prédomine l'apprentissage qui accueille environ la moitié d'une classe d'âge, la convention sociétale, qui définit le bien commun en matière de formation des jeunes, est centrée sur la maîtrise d'une profession, définie comme un ensemble structuré, indivisible et singulier de compétences professionnelles (littéralement " un métier appris " en allemand, que l'on traduira par " brevet "). L'absence de règle d'équivalence entre brevet acquis à l'issue de l'apprentissage et diplôme général, malgré les demandes réitérées des

---

<sup>2</sup> Chapitre rédigé par les coordonnateurs qui ont bénéficié de l'apport des autres contributeurs.



partenaires sociaux - patronat et syndicats<sup>3</sup> -, contribue à tenir à distance la formation suivie dans le système dual de la hiérarchie des niveaux d'études qui structurent l'éducation générale secondaire et supérieur. Le brevet professionnel n'est pas censé ouvrir sur une poursuite d'études initiales. Cependant il peut constituer un tremplin pour l'accès aux niveaux de qualification supérieurs (technicien, maîtrise) par la voie de la formation professionnelle continue. La certification valide des savoirs et capacités permettant l'exercice d'une activité qualifiée correspondant à une palette d'emplois afin d'apporter aux jeunes une approche globale de l'activité professionnelle (Möbus et Verdier, 1997). Si pour un individu, la reconnaissance salariale des brevets acquis à l'issue de l'apprentissage est subordonnée à l'occupation d'un emploi inscrit dans la profession apprise, il n'en reste pas moins que la reconnaissance institutionnelle dans la branche concernée porte simultanément sur le titre et la classification. En ce sens, c'est bien une qualification professionnelle qui est reconnue. Elle ouvre aux individus formés un espace de mobilité externe sous la forme d'un marché professionnel puisque les individus sont dotés de qualifications transférables (Eyraud et alii 1990). Aussi le brevet professionnel, tout autant qu'un titre sanctionnant un processus de formation, est-il constitutif d'une identité professionnelle.

Par voie de conséquence, les personnes qui n'ont pas accédé à une qualification professionnelle reconnue risquent d'être fortement stigmatisées. Dès lors, dans un système où la formation relève de la responsabilité de l'Etat mais qu'il délègue très largement « aux gouvernements » privés de branches, c'est à dire aux partenaires sociaux, l'action publique met l'accent sur la capacité du système de formation professionnelle initiale et des différentes professions parties prenantes à permettre à chaque jeune d'accéder à une qualification professionnelle reconnue, par le biais de l'apprentissage en particulier. En cas de défaillance persistante, du fait par exemple d'une offre insuffisante de places d'apprentissage, l'Etat doit légitimement intervenir. Comme on le verra, il le fait sous deux formes : soit en favorisant la création de substituts à l'apprentissage, c'est-à-dire des formations sous statut scolaire ; soit en produisant des adjuvants au système dual : c'est ainsi que s'est développé au fil du temps un complexe système de transition entre la formation scolaire générale et l'accès à une qualification professionnelle.

Au Royaume-Uni, l'employabilité individuelle, c'est-à-dire la capacité de chacun à accéder à l'emploi est primordiale. On sait d'ailleurs que le marché du travail, dès lors qu'il est en mesure d'offrir de nombreuses opportunités d'emplois, peut être un « concurrent » vigoureux à la poursuite d'études à l'issue de la scolarité obligatoire y compris pour des jeunes qui n'ont pas obtenu de certificat de formation générale (Rainbird et Tanguy, 1995). Dès lors les jeunes en difficulté sont ceux qui n'accèdent ni à l'emploi, ni à une formation, deux modalités qui peuvent se combiner selon des modalités variées pour soutenir l'employabilité des jeunes. Dans cette configuration, les certifications professionnelles sont censées soutenir la régulation d'un marché des compétences en favorisant des appariements transparents entre offre et demande de travail. Afin de favoriser la flexibilité de ces marchés, les certifications devraient permettre de valider des acquis professionnels obtenus selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus en établissements de formation. Les compétences certifiées reposent sur une conception très opérationnelle centrée sur la performance productive dont les National Vocational Qualifications (NVQs), créées en 1986, devaient être emblématiques (Steedman et Hawkins, 1994). Grâce à ces repères collectifs liés à une conception modulaire de la compétence professionnelle (à l'opposé du modèle allemand), l'individu doit en principe être en mesure d'apprécier la portée de ses choix d'orientation et se montrer, dès lors, préventif à l'égard des risques que pourrait encourir son employabilité. Dans ce schéma de principe, la responsabilité de l'action publique est en

---

<sup>3</sup> Lesquelles commencent à porter leurs fruits mais à une échelle encore modeste (OECD, 2010).

premier lieu d'assurer la qualité des dispositifs d'information et d'orientation afin qu'ils soient accessibles facilement et dans la clarté par tous les jeunes. Mais il lui revient aussi de faire face aux défaillances de cette configuration dont la manifestation la plus tangible est de voir des jeunes se trouver ni en formation, ni en emploi (« the NEET »)<sup>4</sup> : dès lors des programmes de formation et des incitations publiques à se former deviennent nécessaires pour favoriser la (re)construction de cette employabilité.

A la différence de l'Allemagne, la référence à la qualification professionnelle est, en France, inscrite dans la hiérarchie des niveaux de formation qui étalonent aussi bien les filières générales que techniques. La reconnaissance sociale du diplôme tient au moins autant au niveau de formation qui lui est attaché qu'à l'identité professionnelle conférée par la spécialité apprise. D'ailleurs tout diplôme professionnel vise non seulement la préparation à un niveau d'emploi (ouvrier qualifié pour un CAP) mais aussi la poursuite d'études selon une logique de filière<sup>5</sup> (Kirsch, 1998). Aussi le titre est-il d'abord une règle interne au système de formation initiale. L'insertion de l'enseignement professionnel dans le système scolaire l'inscrit dans la logique prédominante de sélection des élèves en fonction de leurs performances académiques et d'orientation par défaut vers ses diverses composantes. Dans un tel schéma, il est assez logique que la qualification ait été assimilée à l'obtention d'un niveau de formation.

L'élève à problème, « sans qualification » est dès lors celui qui n'accède pas à un niveau minimal de formation, lequel a longtemps été fixé au niveau V avec, comme on le verra, une « prime » à la formation générale. Ceci dit, au fil des réformes entreprises depuis le début des années quatre-vingt en vue de revaloriser la formation professionnelle initiale, l'influence d'une convention professionnelle inspirée partiellement du modèle allemand est allée croissante. Il n'en reste pas moins que continue à prédominer un processus « d'exclusion sélective » (Garonna et Ryan, 1989) qui place les jeunes dans la file d'attente des emplois en fonction de la qualité de la formation acquise. A ce titre, les plus et mieux formés (composition entre le niveau d'études et le degré de professionnalisation à la fin du cursus) accèdent prioritairement aux emplois, en visant prioritairement ceux qui sont censés correspondre au niveau de qualification qu'ils estiment détenir. À défaut, ils se déclassent, pour s'insérer sur des emplois dont le niveau de classification ne correspond pas à leur niveau d'études, au regard de la grille conventionnelle qui prévaut en France (par exemple, le détenteur d'un diplôme de l'enseignement supérieur « long » est appelé s'insérer sur un emploi de niveau II ou I). Par voie de conséquence, des emplois peu ou pas qualifiés peuvent devenir difficilement accessibles aux jeunes les moins dotés, du fait de leur exposition à une concurrence par des jeunes de niveau plus élevé.

## **1.2. La genèse et l'évolution de la catégorie des « élèves sortant sans qualification du système éducatif français »**

La convention statistique qui a prédominé jusque dans les années 2000 pour définir les personnes non qualifiées – pas seulement les jeunes - a émergé durant la seconde moitié des années soixante (Affichard, 1983), dans le cadre de la « planification indicative » qui prévalait alors en France, notamment en matière de prévision des relations entre les formations et les emplois (Tanguy, 2002).

Cette convention résulte très directement de la nomenclature des niveaux de formation adoptée en 1969 par le Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale sur proposition de sa commission statistique qui, pour l'essentiel, reprenait une nomenclature élaborée dès le début des travaux préparatoires au 5<sup>ème</sup> plan, soit en 1966.

<sup>4</sup> « Not in Education, Employment or Training »)

<sup>5</sup> La mécanique, par exemple, avec des diplômes allant du CAP (niveau V) au BTS et/ou DUT (niveau III), prolongée désormais au niveau II avec la création des licences professionnelles.

*Les personnes qualifiées ou non par leurs emplois*

L'économie de cette nomenclature, toujours en vigueur, consiste à classer des individus en fonction du niveau de qualification des emplois qu'ils occupent, desquels sont rapprochés des niveaux de formation « normalement » requis.

**Encadré 1**

**Nomenclature interministérielle des niveaux de formation adoptée le 21 mars 1969**

**Niveau I** Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise.

**Niveau II** Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise.

**Niveau III** Personnel occupant des emplois qui exigent normalement des formations du niveau du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie (DUT) ou du brevet de technicien supérieur (BTS) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.

**Niveau IV** Personnel occupant des emplois de maîtrise ou d'ouvrier hautement qualifié et pouvant attester d'un niveau de formation équivalent à celui du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT), du baccalauréat professionnel ou du baccalauréat technologique.

**Niveau V** Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et par assimilation, du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) du premier degré.

**Niveau Vbis** Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'une durée maximum d'un an au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré, du niveau du certificat de formation professionnelle.

**Niveau VI** Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire.

Le contexte économique et social de l'époque a évidemment pesé sur l'élaboration de cette nomenclature : une forte croissance de l'emploi fait craindre que l'indisponibilité des qualifications requises par les emplois devienne un « goulot d'étranglement » pour la croissance économique, un faible niveau d'éducation et de formation de la population active occupée (plus de la moitié de la main d'œuvre ne dispose pas de l'équivalent du brevet des collèges), de très nombreuses sorties sans diplôme du système éducatif (supérieure à 40 %). Cette situation inspire une volonté politique de répondre préventivement aux risques de déficit en qualifications qu'annoncent les travaux de prévision des besoins de main d'œuvre réalisés sous l'égide du Commissariat général du Plan. A cet égard, en définissant un niveau de formation normalement requis, il s'agissait bien, comme le fait ressortir Joël Affichard (ibid.), d'orienter la politique de formation initiale ; il reste que dans l'optique de satisfaire les besoins en qualification engendrés par les emplois à pourvoir, la formation continue, la formation sur le tas et l'expérience professionnelle sont des ressources considérées comme tout aussi cruciales, à court terme en tout cas.

La correspondance emplois – formations se base sur des niveaux hiérarchiques mettant en équivalence les deux échelles de valeur, l'une propre à des positions au sein du système d'emploi et de classifications professionnelles, l'autre relative à une hiérarchie de titres du système éducatif ou d'équivalents (titres accessibles par la formation continue) mais sans faire des durées de formation un strict étalon de référence. Ainsi BEP et CAP apparaissent en correspondance des emplois d'exécution qualifiés auxquels ils destinent « normalement » alors qu'à l'époque, une année de formation les sépare : le CAP se préparait en 3 ans après le palier d'orientation de fin de 5<sup>ème</sup>, soit au final une seule année de plus que ne l'exigeait le

brevet des collèges alors que le BEP, créé en 1967, a toujours requis deux ans d'étude après ce même brevet.

*Le niveau de sortie du système éducatif comme qualification des (jeunes) personnes*

Dès le début des travaux préparatoires au 5<sup>ème</sup> plan (1966-1970), le Ministère de l'éducation nationale (MEN) élabore sa propre nomenclature qu'il fait paraître dans son bulletin officiel en 1967. Si elle reprend les intitulés de la nomenclature inter-ministérielle en termes d'emplois occupés, elle ménage une place beaucoup plus conséquente à la structure des sorties et des titres du système de formation initiale. En effet il ne s'agit plus seulement de classer des individus en emploi mais également des actions de formation et des niveaux de sortie de l'appareil scolaire. C'est ainsi que « le niveau Vbis avait été créé au départ pour classer des titres » (Affichard, 1983, p. 54) donnant en principe accès à des emplois « supposant une formation spécialisée d'une *durée* maximum [souligné par nous] d'un an au-delà du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement du second degré » ; [or] « la logique de fonctionnement de l'appareil scolaire qui repose sur un découpage en cycles ou en années d'études a conduit à classer au niveau Vbis les abandons en cours de second cycle court (...), on a donc classé au niveau Vbis la fin du 1<sup>er</sup> cycle, tandis que le CEP était déclassé au niveau VI » (Affichard, *ibid.*).

Au fur et à mesure de l'emprise croissante de la formation initiale sur les débats relatifs à la qualification de la main d'œuvre, la logique scolaire va fortement influencer l'usage des nomenclatures. A la fin des années 70, dans le cadre de l'élaboration du 1<sup>er</sup> bilan formation-emploi, l'INSEE, le CEREQ et le Ministère de l'Education Nationale, sur la base des travaux de prévision quantitative du 7<sup>ème</sup> Plan, utilisent une nouvelle nomenclature des niveaux de formation définie en termes de niveaux de sortie du système éducatif.

C'est ainsi que sont identifiés pour le bas de l'échelle :

**Niveau VI** : Sorties du 1<sup>er</sup> cycle du second degré (6ème, 5ème, 4ème) et des formations pré-professionnelles en un an (CEP, CPPN et CPA).

**Niveau V bis** : Sorties de 3<sup>ème</sup> et des classes de second cycle court avant l'année terminale.

Vis à vis de la logique qui prévalait dans les travaux du Plan, il s'agit là d'un renversement de perspective, qui va s'imposer durablement, au Ministère de l'Education Nationale notamment : la qualification ou la non-qualification sont définies en référence aux qualités des individus à l'issue de la formation initiale et non plus au travers des emplois occupés. En d'autres termes, l'emploi de destination « normal » compte tenu des objectifs visés par le référentiel d'activité du diplôme préparé suffit à caractériser la qualification des personnes, en l'occurrence des jeunes : il s'agit alors d'une acception très proche de la notion actuelle « d'élèves sortant sans qualification du système scolaire ».

Par ailleurs pour des raisons essentiellement techniques, ces bilans formation-emploi font un usage privilégié d'une nomenclature de diplômes. Si elle ne change quasiment rien quant à la représentation conventionnelle des non qualifiés, elle étend l'emprise de la référence au système scolaire et à ses titres sur la représentation légitime de la (non) qualification.

**Encadré 2**

**Nomenclature des niveaux de diplôme du bilan formation emploi de 1977 (extraits)**

- Bac technique : diplôme technique de niveau bac, sans baccalauréat général
- Bac général : baccalauréat général ou capacité en droit, avec ou sans diplôme technique de niveau IV ou V
- CAP/BEP : diplôme de l'enseignement technique court, CAP, BEP (...) avec ou sans le BEPC
- BEPC : BEPC seulement sans diplôme de l'enseignement technique
- Sans diplôme : sans diplôme ou certificat d'études primaires ou sans diplôme déclaré

Dès lors ne va cesser de s'affirmer une conception du diplôme, y compris professionnel, qui l'érige prioritairement en norme interne au système éducatif et fait prévaloir ainsi une approche avant tout scolaire de la (non) qualification (Méhaut, 1997). En effet, celle-ci est articulée à la (non) détention de titres délivrés par le système éducatif, indépendamment de leur éventuelle reconnaissance explicite de la part des professions concernées. Dans un contexte qui voit croître le chômage, notamment des jeunes, le diplôme constitue d'abord un signal – que l'on espère protecteur à l'égard du chômage – et qui est appelé à se valoriser sur le marché du travail : c'est donc la reconnaissance par le marché plutôt que par une règle professionnelle – reconnaissance par exemple dans une convention collective - qui prime. Cette approche se distingue d'une socialisation professionnelle qui se boucle par la détention d'un titre qui est *ipso facto* une qualification professionnelle reconnue explicitement dans une classification collective, le non qualifié étant, dès lors, celui qui ne détient pas un tel (double) titre (une certification mais aussi une qualification reconnue). Progressivement l'influence de cette seconde vision va étendre son emprise sur les normes éducatives françaises au fil d'une diffusion de la référence, montante, à une convention professionnelle, à compter du milieu des années 80.

#### *Basculement vers la catégorie de la (non) qualification professionnelle ?*

C'est ainsi que le code de l'éducation, reprenant la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, réformée en 2005 puis complétée par la loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie de novembre 2009, dispose que « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique » et précise que les enseignements ont notamment pour objet de « concourir à son perfectionnement et à son adaptation au cours de la vie professionnelle ». Certes le qualificatif de « reconnue » était initialement assez vague mais il évoquait à tout le moins la détention d'un titre bénéficiant d'une forte reconnaissance sociale.

La loi fait de l'aide aux « élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle » une obligation pour l'Etat sous forme « d'adaptation professionnelle ». L'expression « qualification professionnelle » mérite d'être soulignée dans la mesure où elle étend sensiblement le spectre des responsabilités des pouvoirs publics : les jeunes qui quittent le système éducatif avec un baccalauréat général peuvent-ils être considérés comme porteurs d'une qualification professionnelle ? Le nouveau « droit au conseil en orientation et à l'information », désormais partie intégrante du « droit à l'éducation », se réfère à une « qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 6314-1 du code du travail », que doit pouvoir acquérir « tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage » ; il s'agit d'une « qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme soit enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (...), soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, soit ouvrant droit à un certificat de qualification professionnelle ». En outre chaque Région « veille (...) à organiser des formations permettant d'acquérir [une de ces] qualifications ».

Cette conception de la qualification est assez éloignée de la définition statistique des élèves sortis sans qualification<sup>6</sup> du système éducatif adossée aux nomenclatures des années soixante et soixante-dix. Ceci dit continue à prévaloir une référence aux niveaux de formation que portent les objectifs consistant à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 50 % à celui de la licence. Bien évidemment, le champ potentiel de la non qualification devient beaucoup plus large que dans la catégorisation statistique antérieure ; à

---

<sup>6</sup> La dernière livraison de la publication intitulée « L'Etat de l'école » fait référence dans son indicateur 25 à des « sorties aux faibles niveaux d'études » et dans son introduction générale aux « jeunes sortant de formation initiale sans qualification, au sens de la classification française datant des années soixante » (MEN, 2010, p. 61).

tout le moins, elle porte l'exigence d'une certification et pas seulement d'un niveau de formation ; de ce fait, elle est plus en phase avec les benchmarks européens exigeant *a minima* la détention d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (voir ci-dessous et chapitre spécifique) et identifiant comme « mal formés » et mal préparés à l'insertion sur le marché du travail les non diplômés (de 17 à 18 % d'une cohorte de sortants). Si l'on prend cette définition au pied de la lettre, ne faudrait-il pas considérer comme non qualifiés, d'une part les bacheliers généraux (et technologiques ?) sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur et d'autre part, les détenteurs de titres non enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles ?

### **1.3. L'Allemagne : l'absence de qualification professionnelle, facteur de stigmatisation sociale**

Appliquée au contexte allemand, la définition originelle française des jeunes sans qualification n'aurait guère de portée pour au moins deux raisons majeures. D'une part, une telle définition signifie en creux qu'un jeune sortant du système éducatif sans diplôme peut être qualifié. D'autre part, elle accorde un poids prépondérant à la durée des études, sans établir à ce propos de distinction entre enseignement général et formation professionnelle. Au-delà de l'importance accordée à la valorisation de la formation, le modèle allemand se caractérise par une forte segmentation. Celle-ci débute avec l'orientation précoce des élèves vers des filières différenciées du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général. Elle se poursuit avec la dissociation entre deux voies d'acquisition de la qualification, la voie professionnelle, essentiellement assise sur l'apprentissage, et la voie dite académique que constitue l'enseignement supérieur.

La certification professionnelle, plus que la durée d'études, constitue le « passeport d'entrée dans le monde du travail » (BMBF (1), 2010). Il est symptomatique qu'un représentant de la confédération syndicale DGB dans les instances de l'Institut fédéral de la formation professionnelle ait évoqué un conflit culturel entre l'enseignement général et la formation professionnelle. A ses yeux, les diplômés de l'enseignement général participent du processus de qualification mais ils ne constituent pas une qualification en tant que telle. Cette position est cohérente avec le constat selon lequel l'avantage relatif dont bénéficient lors de leur insertion sur le marché du travail les jeunes allemands titulaires d'une qualification professionnelle a pour corollaire la forte disqualification de ceux qui n'en ont pas<sup>7</sup>. L'Allemagne figure parmi les trois pays européens dans lesquels l'écart de taux de chômage entre non-qualifiés et diplômés du supérieur est le plus élevé.

L'intégration de la formation professionnelle initiale comme composante de la régulation du marché du travail et son mode de structuration par le métier (Laur-Ernst, 2000) formatent la définition de la qualification. Le métier appris repose sur un concept global (Kuda, 1997), validé à l'issue d'un parcours de formation spécifique. Il se différencie de conceptions plus modulaires de la qualification, plus axées sur les résultats des apprentissages que sur leur processus d'acquisition, telles qu'elles existent au Royaume-Uni mais également en France (Möbus, 2006). Les catégories utilisées par l'Institut de recherche sur le marché du travail dans ses travaux sur la structure de la population active et les taux de chômage par niveau de qualification illustrent la forte référence à la certification professionnelle. Trois grands niveaux y sont distingués : les faiblement qualifiés (sans formation professionnelle certifiée) ; les qualifications intermédiaires (titulaires d'un brevet d'apprentissage ou

---

<sup>7</sup> Ainsi le taux de chômage des actifs sans formation professionnelle certifiée (26 %) est-il respectivement deux à trois fois et six à sept fois plus élevé que celui des titulaires d'une certification professionnelle ou d'un diplôme du supérieur.

équivalents, d'un brevet de technicien ou de maîtrise) et les diplômés de l'enseignement supérieur (voir le chapitre consacré à l'Allemagne).

D'emblée il faut souligner que le niveau d'enseignement général des jeunes conditionne de plus en plus l'accès à la formation professionnelle. En outre, il éclaire les possibilités de choix entre les spécialités et donc le métier appris. Il pèse indirectement sur la qualité de l'insertion professionnelle et les conditions d'emploi et de carrière. Dans ce cadre, les débats publics dédiés aux jeunes en difficulté ont trait au « 1<sup>er</sup> seuil d'entrée sur le marché du travail », à savoir la transition entre la sortie de l'enseignement général secondaire et l'entrée en formation professionnelle ; depuis le milieu des années 1990, cette étape nourrit nombre de discussions compte tenu des difficultés croissantes d'accès à des formations professionnelles auxquelles sont confrontés les jeunes sortant du 1<sup>er</sup> cycle d'enseignement général avec un bas niveau de formation.

L'ampleur du déficit de l'offre de formation professionnelle, que les experts évaluent actuellement à 60 000 places pour le seul système Dual, a conduit les pouvoirs publics à développer ou créer des filières d'attente, surtout destinées aux jeunes sortant du système scolaire général à un bas niveau (sans diplôme ou détenteur au plus d'un certificat de la *Hauptschule*). Ces mesures soutiennent les transitions en vue, si possible, d'accéder par la suite à une formation professionnelle scolaire ou duale. Mais en elles-mêmes, ces formules ne permettent pas d'accéder directement à une qualification professionnelle reconnue. Au total, l'affaiblissement du système Dual ne se traduit donc pas tant par un recul de son importance quantitative que par la perte partielle de son caractère intégrateur vis-à-vis des publics scolaires les moins favorisés.

Il reste que le dispositif de transition a pris une importance quantitative indéniable : en 2008, 397 277 jeunes, soit le tiers des candidats à une formation professionnelle, sont entrés dans une de ces mesures. Il forme un ensemble très hétérogène en termes de public, de contenu, de durée et d'objectif. Son efficacité est fortement mise en question au regard du cheminement des jeunes porteurs des plus faibles niveaux d'enseignement général.

Le dispositif allemand, comme cela est détaillé dans le chapitre qui lui est consacré spécifiquement, s'est largement recomposé en raison de la conjonction de deux faits majeurs :

- Le choc produit par les résultats de la première enquête PISA au début des années 2000 qui a révélé, d'une part les résultats médiocres des jeunes allemands, d'autre part la forte dépendance du niveau des compétences des élèves vis à vis de la catégorie sociale de leurs parents ;
- La détérioration de la situation des jeunes élèves, en particulier des plus faibles, à partir du milieu des années 1990, lors de la transition entre la sortie de l'enseignement général et l'entrée en formation professionnelle.

Dans ce modèle, le titre professionnel certifie la qualification acquise. Une telle configuration offre des garanties de sécurité relativement élevées à ceux qui franchissent la première étape du parcours, l'entrée en formation professionnelle mais induit des risques importants d'exclusion pour ceux qui n'atteignent pas ce sas d'entrée sur le marché du travail. Or avec une contraction de l'offre de places d'apprentissage à la hauteur de celle qui atteint l'emploi en général, l'accès à la qualification via la formation professionnelle est devenu de plus en plus sélectif . La part des jeunes sans certificat d'enseignement général parmi les entrants dans le système Dual est sous-représentée par rapport à la part qu'ils représentent au sein des sortants du système général : 3,5 % contre 7 % en 2008. L'allongement des files d'attente pour accéder à l'apprentissage a donc engendré un processus de sélection des candidats plus drastique. Aussi au lieu d'atténuer les inégalités du parcours scolaire dans l'enseignement général, le système dual tend désormais à les renforcer. La possibilité, pour un élève, même de faible niveau scolaire, d'entrer en formation professionnelle, a longtemps tenu

lieu de garantie pour les chances de tous d'accéder à une qualification professionnelle reconnue. Si cette possibilité venait à disparaître, c'est la cohérence et la légitimité sociale du système qui pourraient être mises en question.

#### **1.4. La Grande-Bretagne (l'Angleterre) : faiblement qualifiés et/ou faiblement employables**

En référence à l'acception française, on peut identifier une catégorie de jeunes de faible niveau de qualification – « low qualified » - (littéralement de faibles niveaux de certification), sachant que le débat social se polarise plutôt sur une autre catégorie formée des personnes – jeunes ou pas – qui ne sont ni dans un cursus éducatif, ni en emploi, ni en formation professionnelle – (NEET)<sup>8</sup>.

##### *La définition des "faibles qualifications"*

En Angleterre<sup>9</sup>, le déroulement de la scolarité est fortement rythmé par les paliers d'âge qui donnent lieu à une évaluation des acquis des élèves. Durant leur seizième année, les élèves anglais et gallois se présentent à des épreuves dans une ou plusieurs matières qui, en cas de succès, conduisent à l'attribution d'un *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) relatif aux matières choisies. Les GCSE couvrent un large éventail de sujets et donnent lieu à des notes sur une échelle allant de A\* à G. Tous les élèves doivent passer les épreuves en mathématiques, en anglais et en sciences qui constituent les tests nationaux dits du « *Key Stage 4* » (à l'âge de 15 -16 ans) ; la plupart le font dans cinq ou six matières, les élèves les plus doués dans huit à dix matières. En Angleterre, les certifications sont classées sur une grille à huit niveaux, chacun représentant un niveau d'apprentissage standardisé (voir encadré ci-dessous). Pour atteindre le niveau 2, les élèves doivent obtenir au moins cinq GCSE notés C ou plus, dont deux nécessairement en mathématiques et en anglais. Les gouvernements successifs se sont donnés pour objectif de faire progresser chaque année la proportion des élèves de 15-16 ans obtenant le niveau 2. De facto il est considéré comme une condition préalable incontournable pour cheminer vers le *General Certificate of Education* (GCE) de « niveau avancé » (*A-level*) qui peut mener ensuite à des études universitaires.

#### **Encadré 3**

##### **Les niveaux de certification en Angleterre**

*Niveau d'entrée* soit le niveau 1 du cadre européen de certification

*Niveau 1* : 5 GCSE ou plus avec des notes allant de D à G ou une NVQ de niveau 1 (ou une autre certification professionnelle équivalente), soit le niveau 2 du cadre européen de certification

*Niveau 2* : 5 GCSE ou plus avec des notes allant de A\* à C ou une NVQ de niveau 2 (ou une autre certification professionnelle équivalente), soit le niveau 3 du cadre européen de certification

*Niveau 3* : 2 ou plusieurs GCE de niveau avancé ou une NVQ de niveau 3 (ou une autre certification professionnelle équivalente), soit le niveau 4 du cadre européen de certification

*Niveau 4* : une certification supérieure ou une NVQ de niveau 4 (ou une autre certification professionnelle équivalente), soit le niveau 5 du cadre européen de certification

*Niveaux 5 à 8* : un diplôme universitaire ou une NVQ de niveaux 4 ou 5 (ou une autre certification professionnelle équivalente), soit les niveaux 5 à 8 du cadre européen de certification

L'Office national de la statistique publie annuellement les résultats des élèves au KS4 : ils n'identifient pas une catégorie de « faibles qualifications » (*low qualifications*). Malgré tout, il est possible d'appréhender ce groupe à partir des données fournies par un panel de jeunes

<sup>8</sup> 'Not in Education, Employment or Training'.

<sup>9</sup> Les analyses qui suivent, notamment sur un plan statistique, ont trait à l'Angleterre, le système éducatif ayant traditionnellement une large marge d'autonomie en Ecosse et au Pays de Galles, amplifiée par la dévolution de pouvoirs supplémentaires à ces entités au début des années 2000.



suivis de 16 à 20 ans, , «*the Youth Cohort Study* » et par une nouvelle enquête statistique, «*the Longitudinal Study of Young People in England* » (LSYPE) qui suit une cohorte de l'âge de 14 ans jusqu'à 25. Dans ces enquêtes, le groupe des faibles qualifications est composé de trois catégories :

- 5 GCSE au moins, obtenus avec des notes allant de D à G (niveau 1)
- De 1 à 4 GCSE obtenus avec des notes allant de D à G
- Aucun GCSE.

En 2006, 20 % des jeunes de 16 ans se rangeaient dans l'une de ces catégories.

Il est intéressant de souligner que la catégorie des sans qualifications ne fait pas l'objet d'un intérêt politique très poussé ; il est plutôt focalisé sur les élèves qui tout en s'en approchant, ne parviennent pas à atteindre ou mieux, à dépasser le Grade C (correspondant au niveau 3 du cadre européen des qualifications)<sup>10</sup>. Ce groupe est un des plus exposés au chômage récurrent et à l'incapacité d'accéder à une formation professionnelle postérieurement à la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans. Comme on le verra, ces jeunes pas ou peu certifiés « nourrissent » abondamment la catégorie de référence de la politique de formation et d'insertion en Angleterre, les « NEET » : elle privilégie une définition des enjeux sociaux en termes d'employabilité.

#### *L'encastrement historique de la " NEET category"*

Dès les années 1830, l'Ecole, mandatée en cela par la loi, a été utilisée pour garder les enfants et les jeunes hors de l'usine, souvent contre la volonté de leurs parents. Chaque augmentation successive de l'âge de la scolarité obligatoire fixait dans le même temps l'âge minimum à partir duquel les jeunes pouvaient accéder à un emploi à temps plein ; jusqu'en 1985, plus de la moitié des jeunes de seize ans quittaient le système éducatif à cet âge là avec l'intention de travailler à plein temps (Machin et Vignoles, 2005). Ce désir de travailler et d'être indépendant financièrement à un âge précoce, porté tant par les jeunes que par les parents, est également encouragé par le fait que ces derniers ne sont pas obligés de soutenir financièrement leurs enfants au-delà de 16 ans, l'âge auquel théoriquement, le jeune est libre de travailler et de se prendre en charge lui-même.

Cependant à la fin des années 1970, l'aspiration à être précocement en emploi à temps plein s'est traduite par le fait qu'un nombre croissant de jeunes sortant de l'école à 16 ans s'est retrouvé au chômage témoignant des effets du choc pétrolier et des autres crises économiques affectant la croissance du Royaume-Uni. La réponse gouvernementale à la crise de l'emploi juvénile dans les années 1980 a été conditionnée par cette tradition associant une sortie prématurée de l'éducation à un emploi précoce. On peut même dire qu'elle a été renforcée par la promotion de formes substitutives à l'emploi classique, de préférence à la poursuite des études à plein temps en vue d'améliorer les faibles qualifications. Depuis les années 1990, les initiatives politiques en matière d'éducation ont visé deux objectifs qui ont ensuite été formalisés en tant que cibles pour les autorités scolaires et locales. Le premier consistait à maximiser dans chaque école la proportion de jeunes de 16 ans obtenant une certification de niveau 2 à l'issue des évaluations du KS4 (soit réussir au moins 5 GCSE assortis de notes s'étageant entre A\* et C), en vue de parvenir à une réduction de la proportion de 16-18 ans qui soient des « NEET ».

---

<sup>10</sup> Un point de vue plus communément partagé a consisté à mettre récemment en correspondance les certifications de la formation professionnelle avec le GCSE qui autorise un élève à être classé au niveau charnière qu'est le niveau 2 (niveau 3 du cadre européen de certification).

### *Les 'NEET' et les faibles qualifications*

En érigeant cet indicateur en catégorie de référence, l'objectif poursuivi n'est pas prioritairement d'augmenter le niveau de certification des individus qui ne sont ni en éducation, en emploi ou en formation en les incitant à reprendre des études. Il s'agit plutôt de construire une transition vers l'emploi considéré alors comme étant un statut social reconnu. L'usage de cette catégorie reflète le large consensus qui prévaut en Angleterre et selon lequel les chemins qui mènent vers une vie réussie ne sauraient reposer sur la seule éducation mais aussi sur l'apprentissage, la formation sur le tas et bien sûr, l'occupation d'un emploi. En tant qu'instrument d'action, on ne trouve pas en France d'équivalent à cette catégorie même si les travaux de l'OCDE l'appliquent désormais à l'ensemble des états membres (voir infra).

Les jeunes faiblement qualifiés (certifiés) sont certes sur-représentés dans le groupe des « NEET ». Il reste qu'un tiers d'entre eux est engagé dans un cursus de formation à temps plein et un autre tiers est à la fois en formation et en emploi.

### ***2. La construction de la catégorie des « jeunes sans qualification » au niveau européen et international***

L'expression « *élèves sans qualification* » n'apparaît pas en tant que telle dans la littérature institutionnelle européenne et internationale. Cependant au nom de principes d'équité, l'OCDE préconise de se préoccuper des « moins qualifiés » - traduction française incertaine de « *less-well qualified* » (traduire par les moins certifiés serait plus exact) - « particulièrement exposés au risque de marginalisation économique » en « ayant moins de chances de trouver un emploi » (OCDE, 2009, 131). En effet « alors que le taux de scolarisation des 15-19 ans augmente de façon constante dans la plupart des pays (...), une importante minorité quitte encore l'enseignement sans avoir en poche une *qualification* de base » (OCDE, 2009,13).

L'approche de l'Union Européenne développe des arguments similaires : « Les plus désavantagés sur le plan socio-économique sont le plus fréquemment les moins bien formés et sont en outre exposés à des risques croissants de chômage et d'exclusion sociale ». Mais vis à vis des préconisations de l'OCDE, elle s'inscrit dans une perspective plus directement politique qui vise à mobiliser les capacités d'action des Etats membres en vue de résoudre des problèmes définis d'un commun accord. Ces objectifs relèvent en effet de la méthode ouverte de coordination (MOC) développée dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Ainsi dans sa résolution relative aux « indicateurs et critères de référence » destinés à suivre la réalisation des objectifs en matière d'éducation et de formation, le Conseil européen appelle à faire en sorte que « la proportion des jeunes en décrochage scolaire (...) [soit] inférieure à 10 % » en 2020 (parmi les personnes âgées de 18 à 24 ans). Cet indicateur de référence relève d'un registre d'action plus large intitulé « *Promoting equity, social cohesion and active citizenship* » (Commission 2009). Il s'agit de « renforcer la prévention, établir une coopération plus étroite entre les filières d'enseignement général et professionnel, et supprimer les obstacles au retour à l'éducation ou à la formation après une déscolarisation » (Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation)<sup>11</sup>. En terme statistique, l'indicateur de référence est ainsi libellé : « Jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et formation par sexe - Pourcentage de la population âgée 18-24 ans ne suivant ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur ». Au regard de sa version en anglais, cet indicateur a évolué : de « *early school leavers* », on est passé de la stricte référence au décrochage scolaire à une version plus extensive de « *early leavers from education and training* » dans la version anglaise (*Council of the European*

<sup>11</sup> Conseil Européen « Éducation et formation 2020 » (2009/C 119/02).

Union 2009:7). Cette évolution de la catégorie vers le domaine de la formation professionnelle vise à prendre en compte les dispositifs extra-scolaires de certification, dans le cadre de la formation continue notamment.

## 2.1. Une convention statistique : la mesure des « jeunes sortis précocement » de l'éducation

L'indicateur européen est basé sur les résultats des enquêtes sur les forces de travail lors de laquelle il est demandé à un échantillon de personnes adultes quel est leur niveau d'éducation. Sont considérées comme « *ayant quitté prématurément l'école* » celles qui n'ont pas atteint un niveau de formation et de certification considéré comme minimal pour obtenir un emploi. Il se trouve que la comparaison internationale sur ce champ de questions s'avère difficile compte tenu de la diversité des formes et des modes d'organisation des systèmes scolaires comme des modalités d'achèvement des cycles éducatifs. Que signifie cette notion d'achèvement ? Parle-t-on de simple assiduité jusqu'au terme du cursus, de validation par un contrôle continu, d'un examen final ?

### *Le recours à la nomenclature internationale de l'UNESCO*

Afin de surmonter ces difficultés, il est nécessaire de s'appuyer sur une classification internationale à même de regrouper par niveau les différents programmes scolaires existant dans un pays. Cette volonté de surmonter les cloisonnements institutionnels apparaît dans la définition officielle de l'indicateur par Eurostat :

*« Les jeunes quittant prématurément l'école sont les personnes âgées de 18 à 24 ans qui répondent aux deux conditions suivantes : le plus haut niveau d'enseignement ou de formation atteint est CITE<sup>12</sup> 0, 1, 2 ou 3c court et les répondants ont déclaré n'avoir suivi aucun enseignement ni aucune formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête (numérateur). Le dénominateur est la population totale du même groupe d'âge, à l'exclusion des non-réponses aux questions « Niveau d'enseignement ou de formation atteint » et « Formations et enseignements suivis ». Le numérateur et le dénominateur sont dérivés de l'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT) » (Note d'Eurostat dans l'annuaire statistique annuel).*

#### **Encadré 4 Les niveaux de la CITE-1997**

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est à la base des statistiques de l'éducation et décrit différents niveaux d'enseignement, ainsi que des domaines d'enseignement et de formation. La version actuelle, CITE 97, distingue sept niveaux d'enseignement:

*niveau 0* : enseignement pré-primaire – défini comme étant la première étape de l'instruction organisée; elle est dispensée dans une école ou dans un centre extérieur à la famille et s'adresse aux enfants âgés de 3 ans au moins.

*niveau 1* : enseignement primaire – commence entre 5 et 7 ans, est obligatoire dans tous les pays et dure généralement de quatre à six ans.

*niveau 2* : premier cycle de l'enseignement secondaire – assure la continuité avec les programmes de base du niveau primaire, bien que les programmes aient généralement une structure davantage orientée vers les matières enseignées; la fin de ce niveau coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire.

*niveau 3* : deuxième cycle de l'enseignement secondaire – commence normalement à la fin de la scolarité obligatoire; l'âge d'admission est généralement de 15 ou 16 ans et cette dernière est habituellement subordonnée à certaines qualifications et autres conditions minimales; l'enseignement est souvent plus spécialisé et sa durée varie généralement entre deux et cinq ans;

*niveau 4* : enseignement postsecondaire qui n'est pas du supérieur – se situe de part et d'autre de la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement postsecondaire; doivent être rattachés à ce niveau les

<sup>12</sup> La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE, *ISCED* en anglais) propose un système de classement « *universel* » des programmes éducatifs de tous les pays des Nations-Unies par niveau, de l'enseignement pré-primaire au doctorat.

programmes qui préparent les élèves à l'entrée au niveau 5 de la CITE et les programmes principalement conçus pour permettre aux étudiants un accès direct au marché du travail.

*niveau 5* : premier cycle de l'enseignement supérieur – l'admission exige normalement que l'étudiant ait achevé avec succès les niveaux 3 ou 4 de la CITE; ce niveau inclut les programmes de l'enseignement supérieur à orientation universitaire qui sont en grande partie fondés sur la théorie, et les programmes à orientation professionnelle, qui sont généralement plus courts et visent l'accès au marché du travail.

*niveau 6* : deuxième cycle de l'enseignement supérieur – conduit à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (doctorat).

Extrait de *L'Europe en chiffres – Annuaire Eurostat 2008*, p. 163.

### *Les incertitudes de la mesure du taux de sortants précoces*

En premier lieu, la qualité du chiffrage est conditionnée par la mesure précise du niveau d'études. Sa définition actuelle date d'un règlement de 2005 où elle apparaît sous l'intitulé « *HATLEVEL - Highest level of education or training successfully completed* » traduit en français par « *Niveau dans l'enseignement ou la formation le plus élevé atteint avec succès* » (Règlement n° 430 / 2005, p. 57). Auparavant elle ne pouvait prendre comme valeurs que les niveaux 1, 2, 3, 4, 5 et 6 de la CITE ; désormais elle se fait plus précise, le niveau 3, nommé « *deuxième cycle de l'enseignement secondaire* », distingue trois filières A, B et C en fonction du niveau supérieur auquel les programmes donnent accès :

« *Niveau 3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A ;*

*Niveau 3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B ;*

*Niveau 3C : programmes de niveau 3 qui ne sont pas conçus pour permettre d'accéder directement aux niveaux 5A ou 5B. Ces programmes mènent donc directement au marché du travail, à des programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3 »* (CITE-1997, p.66).

Au-delà de l'ambiguïté de cette notion de destination, il s'avère que la distinction entre niveau 3C court et niveau 3C long est particulièrement délicate à manier. Le premier nommé n'est pas suffisant pour éviter d'être classé parmi les jeunes sortis prématurément de l'éducation et de la formation. Or le niveau 3C n'est pas défini dans la CITE elle-même mais dans les manuels d'utilisation de la classification, qui d'une institution internationale utilisatrice (Unesco, Eurostat et Ocd) à l'autre ne retiennent pas les mêmes acceptions.

Depuis décembre 2005, Eurostat a entrepris d'appliquer une définition révisée du niveau d'éducation de fin d'enseignement secondaire afin d'améliorer la comparabilité des résultats au sein de l'Union Européenne. Depuis 1998, les programmes de niveau 3C de la nomenclature CITE d'une durée inférieure à deux ans tombent en dessous du niveau du second cycle du secondaire mais se situent au-dessus du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. La définition retenue par Eurostat se base sur une durée de programme éducatif inférieure à 2 ans, ce qui peut prendre des sens différents selon le mode d'enseignement (à temps plein, en alternance, etc.). Ce changement implique une révision des résultats au Danemark (depuis 2001) et dans d'autres pays tels que l'Espagne. En outre cette catégorisation n'a pas encore pu être appliquée dans plusieurs pays comme l'Autriche où tous les programmes de niveau 3C étaient déjà pris en compte.

Eurostat fait en outre ressortir la nécessité d'améliorer la qualité des données, y compris en étudiant la possibilité d'utiliser d'autres sources de données. Certes des progrès ont été réalisés puisque, depuis novembre 2009, cet indicateur est calculé sur la base de moyennes annuelles de données trimestrielles au lieu de s'appuyer comme auparavant sur un seul trimestre de référence au printemps. Il reste qu'au bout du compte, en raison d'une application hétérogène de certains concepts de l'enquête « Forces de Travail », la comparabilité demeure assez restreinte. Des tests étaient prévus durant l'année 2010-2011 afin d'améliorer la qualité

de cet indicateur-clé. A ce stade, il reste problématique et sa qualité sujette à caution : en terme de fiabilité, il ne reçoit en effet que la médiocre note C<sup>13</sup>.

Le chapitre consacré exclusivement à cet indicateur européen détaille pour tel ou tel pays les aléas de la mesure. A titre d'exemple, sur la base d'un récent rapport du CERC consacré aux jeunes sans diplôme, deux faits significatifs peuvent être avancés : 1.« Le Royaume-Uni classe les premières formations professionnelles qui durent moins de deux ans au niveau 3 de la CITE alors qu'elles devraient être logiquement au niveau 2 [...] Sur ce point, les organismes internationaux corrigent ou non ces statistiques britanniques » (CERC, 2008, p. 18). En principe, ce problème est désormais résolu. Reste le caractère erratique des valeurs que peut prendre cet indicateur : pour le Royaume-Uni par exemple, il s'établit à 18,1 % en 2000, à 17,8 % en 2002, à 13 % en 2007 et à 17 % en 2008 : difficile d'imaginer que la proportion de sortants sans diplôme ait pu brutalement augmenter de 30 % en une seule année pour se rapprocher ainsi du niveau mesuré au début de la décennie<sup>14</sup>.

Enfin il introduit un risque de biais puisque sont exclus du dénominateur tous les jeunes qui sont en formation quelle qu'elle soit : or rien ne dit que les cursus en question soient susceptibles de déboucher sur une certification correspondant à la fin du second cycle du secondaire (par exemple des stages de formation de courte durée pour jeunes chômeurs), ni en outre que les jeunes obtiendront au final des certifications de niveau 3C long.

D'ailleurs si cet indicateur sur les décrocheurs est certainement l'un des plus emblématiques de la stratégie européenne en matière d'éducation et de formation, il n'est pour autant pas le seul. Un autre benchmark (jusqu'en 2010), qui relève du chapitre « efficacité et équité de l'éducation et de la formation » de la stratégie européenne, définit le niveau minimal de formation des jeunes comme la part de la population âgée de 20 à 24 ans ayant atteint au moins un niveau d'éducation certifié correspondant à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire<sup>15</sup>, soit le niveau 3A, 3B ou 3C long minimum de la CITE (numérateur). Le dénominateur représente la population totale du groupe d'âge considéré, à l'exclusion des non-réponses. Il soulève donc des difficultés techniques similaires au précédent pour ce qui est de l'affectation des programmes de formation aux niveaux 3C court et 3C long.

## 2.2. Une mise en perspective européenne

A l'échelle de l'Union Européenne, la démocratisation quantitative de l'enseignement secondaire s'est poursuivie mais à un rythme sensiblement plus faible qu'attendu par la stratégie de Lisbonne. De ce fait, l'objectif consistant à faire en sorte qu'en 2010, au moins 85 % des jeunes de 22 ans aient achevé le second cycle de l'enseignement secondaire<sup>16</sup> est loin d'être atteint (76,6 % en moyenne). Malgré des progrès non négligeables, aucun des trois

<sup>13</sup> "An indicator is graded "C", if one or both of the following conditions is fulfilled: 1. Data might have to be interpreted with care as methodology/accuracy does not meet high quality standards. 2. There are some serious shortcomings with regard to comparability across countries (including the lack of data) AND breaks in series for several countries which seriously hamper comparison over time (including the lack of data)" (annexes méthodologiques de l'annuaire statistique européen)

<sup>14</sup> Quant à l'importance des « sorties sans diplôme », les données diffèrent sensiblement selon les sources, en raison du classement du *General Certificate of Secondary Education*, GCSE, diplôme de fin d'enseignement obligatoire, à peu près équivalent au brevet français. Certaines publications utilisant les enquêtes forces de travail dans les années passées le classaient au niveau CITE 3. Le Royaume-Uni apparaissait alors parmi les pays aux plus faibles taux de sorties sans diplôme. Lorsqu'il est classé au niveau CITE 2, comme le font actuellement l'OCDE et EUROSTAT, la situation du Royaume-Uni apparaît nettement moins favorable (CERC *ibid.* p. 97).

<sup>15</sup> Calé initialement sur l'âge moyen de sortie du système éducatif, à savoir 22 ans, son champ a été étendu pragmatiquement à l'ensemble d'une classe d'âge pour des raisons de représentativité statistique.

<sup>16</sup> For statistical reasons (the sample size in the Labour Force Survey for a one-year cohort is too small to produce reliable results) the following proxy indicator is used in the analysis: Percentage of those aged 20-24 who have successfully completed at least upper secondary education (ISCED level 3).

plus grands pays de l'Union n'atteint le niveau de référence. Les pays scandinaves tels que la Suède et la Finlande le dépassent légèrement mais ne progressent guère depuis le milieu de la décennie.

La situation est grosso modo similaire pour l'indicateur clé des jeunes sortants prématurément sur le marché du travail mais avec des variantes notoires vis à vis du 1<sup>er</sup> indicateur. Tout d'abord, il s'avère que tant en niveau qu'en variation, les performances britanniques sont médiocres et font que le taux de jeunes non diplômés se situe nettement au-dessus de la moyenne européenne ; il faut cependant noter que dans ce pays – il est en la matière une quasi-exception en Europe –, plus de la moitié des jeunes sortants en échec ont atteint un niveau de formation 3C court, niveau absent chez la plupart des homologues européens. La Suède et, à un moindre degré, la Finlande, ont des résultats conformes et même supérieurs à cette référence européenne mais la situation se dégrade dans ces pays, comme si l'action publique tendait à perdre de son efficacité ; la mauvaise intégration des jeunes issus de l'immigration ou récemment arrivés dans le pays semble expliquer l'évolution négative en Suède.

Par ailleurs, au regard des résultats de PISA 2000 et PISA 2006, il semble bien que la « démocratisation qualitative » soit en panne. En effet le taux de mauvais lecteurs parmi les jeunes européens de 15 ans qui était appelé à diminuer de 20 % d'ici 2010 a en fait augmenté passant de 21,3 % en 2000 à 24,1 % en 2006. Cette détérioration des résultats s'avère particulièrement sensible parmi les garçons et les jeunes issus de l'immigration. De résolution en recommandation, les instances européennes ont pourtant constamment mis en avant l'importance clé de cette dimension cognitive des objectifs de la stratégie de Lisbonne. La stratégie « éducation-formation 2010 » met fortement en valeur le fait qu' « une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture constitue le fondement de l'acquisition des compétences clés et de l'apprentissage tout au long de la vie ».

A cet égard, la France se distingue par des résultats particulièrement médiocres tant en niveau qu'en évolution, rejoignant ainsi des conclusions de tests sur l'illettrisme passés par tout jeune français(e) lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense. L'évolution des résultats suédois est elle aussi négative mais place quand même les jeunes de ce pays au niveau de la référence européenne. Le Royaume-Uni et l'Allemagne se caractérisent par des résultats très moyens mais il est à noter que les performances allemandes s'améliorent, la question étant de savoir si cette évolution positive résulte directement des mesures prises à l'issue du choc qu'a représenté dans ce pays la sortie des médiocres résultats de PISA 2000. La Finlande continue de réaliser des scores favorables très distinctifs qui semblent attester de la cohésion sociale produite par ce système d'éducation et de formation.

De nombreux travaux se sont attachés à expliquer ces différences intra-européennes (voir notamment Mons 2007, Baudelot et Estabiet 2009, CERC 2008). A propos de la Finlande qui allie l'un des taux de sorties du système éducatif sans diplôme parmi les plus faibles ainsi qu'un des meilleurs résultats pour le niveau de compétences des jeunes mesuré à l'âge de 15-16 ans au travers des enquêtes PISA (voir ci-dessous une proportion de mauvais lecteurs cinq fois inférieure à celle de la France), plusieurs explications sont avancées dont certaines sont communes aux autres systèmes scandinaves : une logique préventive plutôt que curative des difficultés d'apprentissage, une forte continuité et individualisation du soutien éducatif que l'on retrouve également en Suède .

En Finlande, aucune sélection n'a lieu au cours de l'enseignement obligatoire qui va jusqu'à la 16<sup>ème</sup> année de l'élève et durant lequel les redoublements et les abandons sont extrêmement rares. Cet enseignement obligatoire se déroule sans rupture entre le primaire et le secondaire et ce, dans le même établissement, avec un développement progressif de l'autonomie de l'élève et un accroissement progressif du nombre d'enseignants sachant qu'entre 7 et 13 ans, le cursus est assuré par un enseignant principal qui prend en charge la

plupart des matières (CERC, *ibid.*). Durant les trois dernières années, les élèves choisissent des matières optionnelles en nombre progressivement croissant. Dans ce cadre institutionnel qui met en pratique le modèle du collège unique individualisé (Mons, 2007), des moyens significatifs sont dévolus à prévenir les difficultés d'apprentissage. Ainsi lorsque dans un domaine particulier, un élève peine à atteindre le niveau minimum de compétences requises, sa prise en charge est assurée en petit groupe par un enseignant de la matière en cause tandis qu'il poursuit le reste du cursus avec sa classe. En outre à l'issue de la scolarité obligatoire, les élèves qui n'ont pas validé l'ensemble des apprentissages requis peuvent étudier une année de plus au sein de l'école fondamentale : environ 3 % des élèves en profitent pour consolider leurs connaissances, sachant que le certificat de fin de scolarité est indispensable pour poursuivre les études dans le second cycle de l'enseignement secondaire (CERC, *ibid.*).

Tableau 1

Trois benchmarks européens : quelle démocratisation de l'éducation ?

Pays Indicateurs	Allem. 2000	Allem. 2008	France 2000	France 2008	R-U 2000	R-U 2008	Suè. 2000	Suè. 2008	Finl. 2000	Finl. 2008	UE 2000	UE 2008	Objectif 2010
Taux de mauvais lecteurs	22	20 2006 18,5 en 2009	15,2	21,7 2006 19,7 en 2009	12,8	19 2006 18,5 en 2009	12,6	15,3 2006 17,5 en 2009	7	4,8 2006 8,1 en 2009	21,3	24,1 2006	17
Jeunes sortis prématurément (% des 18-24 ans)	14,6	11,8	13,3	11,8	18,2	17	7,3	11,1	9	9,8	17,6	14,9	10
Taux d'emploi		45,5		48,4		53		59,4		56,1		54,6	
Taux de chômage des 25-29 ans de bas niveaux de formation (ISCED 1&2) 2007		29,9		20,7		10,9		16,2		17,1		15,2	SO
.Idem rapporté au taux de chômage de ensemble des 25-29 ans en 2007		3,1		1,8		2,2		2,3		2,2		1,7	

Source : EC Report 2009 on Lisbon Objectives in Education & Training

Au total, les objectifs de la « Stratégie 2020 » paraissent très ambitieux : « en ce qui concerne les compétences de base, en particulier dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences, d'ici 2020, la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences, devrait descendre sous le niveau des 15 % (Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation dit « Éducation et formation 2020 »). En tout état de cause, la confirmation de cette situation avec PISA 2009 relativise la portée de la démocratisation qualitative et ne manque pas d'interpeller les politiques et les pratiques institutionnelles de chacun des pays concernés d'autant que l'impact sur l'emploi d'un faible niveau de formation s'avère très sensible. C'est particulièrement le cas en Allemagne où les taux d'emploi des jeunes sortis prématurément de

l'éducation sont particulièrement faibles et le chômage relatif des bas niveaux de formation particulièrement élevés (voir tableau ci-dessus).

### ***3. Profils et devenir des jeunes sans diplômes et/ou sans qualifications : quelles variantes nationales ?***

Comme on le verra plus en détail dans chacune des trois études nationales, des constantes ressortent d'un pays à l'autre : les garçons sont nettement sur-représentés, les jeunes d'origine étrangère également ; l'influence de l'origine sociale est sensible mais on verra que jouent également des causes endogènes aux dispositifs nationaux – sélectivité croissante de certaines voies de formation comme l'apprentissage en Allemagne (à un moindre degré en France) ; poids des abandons en cours de formation, caractère stigmatisant et/ou inefficacité de certains dispositifs, notamment de certaines spécialités de formation. Il n'en reste pas moins que les spécificités des conventions sociétales en matière de « non qualification » restent sensibles par delà ces facteurs structurels communs, au demeurant non négligeables. En outre, chaque pays s'est saisi à sa manière du benchmark européen sur les sortants précoces.

#### **3.1. Les jeunes allemands et le « double seuil d'entrée sur le marché du travail »**

Compte tenu de la place centrale du système dual dans la formation et l'insertion des jeunes, l'analyse de la transition entre l'école et l'emploi distingue traditionnellement deux étapes : la première concerne l'accès à une formation débouchant sur une qualification ; la seconde a trait à l'insertion une fois cette qualification obtenue. Il est intéressant de noter que la transposition des données allemandes dans les nomenclatures internationales et la mise en œuvre des objectifs européens adoptés à Lisbonne en 2000 conduisent les experts allemands à utiliser des classifications unidimensionnelles, intégrant diplômes généraux et diplômes professionnels.

Mais au bout du compte, il importe de savoir quelle est la proportion de jeunes d'une génération qui, au terme de son parcours, n'ont pas pu accéder à une formation professionnelle reconnue (ou à un diplôme de l'enseignement supérieur) et qui seront donc mal positionnés pour engager la deuxième transition vers l'emploi. En 2007, elle s'élevait à 14,5 % parmi les 24-29 ans<sup>17</sup>, sachant que l'indicateur européen de sorties précoces pointait à 12,7 % (18-24 ans) à la même date. Vis à vis de l'accès à l'emploi, l'enjeu est majeur puisque l'exposition au chômage est très clivée : les travaux de l'Institut de recherche sur le marché du travail et les professions font ressortir que le taux de chômage des actifs ne disposant pas d'une certification professionnelle reconnue est trois fois supérieur à celui des diplômés de la voie professionnelle.

##### *Le 1<sup>er</sup> seuil : de l'enseignement général à la formation professionnelle*

L'analyse de la 1<sup>ère</sup> transition consiste notamment à savoir si tous les jeunes ont pu achever le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général et disposent de l'attestation leur permettant de postuler sur le marché des places de l'apprentissage ou encore, d'entrer dans le second cycle du secondaire (*Gymnasium* notamment). A la fin du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement général, la destination largement majoritaire est la formation professionnelle et en son sein, prédomine l'apprentissage.

En 2008, 7,5 % des jeunes quittent le système scolaire sans avoir obtenu au moins le certificat de la *Hauptschule* : ces jeunes sont en situation d'échec scolaire avéré et n'ont

---

<sup>17</sup> Cette part est stable depuis le milieu des années 1990 (tableau 2.6 en annexe du chapitre consacré à l'Allemagne).



quasiment aucune chance d'accéder à une formation professionnelle reconnue, c'est à dire de réaliser dans de bonnes conditions leur « première transition » sur le marché du travail.

Il s'avère que les risques d'« absence de formation professionnelle »<sup>18</sup> varient très fortement selon les niveaux de formation générale : la quasi-totalité des sortants du système scolaire sans diplôme général et près d'un tiers des titulaires du certificat de fin de *Hauptschule* ne parviennent pas à obtenir une formation professionnelle certifiée. Elle est inférieure à 10 % pour les sortants de la *Realschule* et les titulaires du baccalauréat (un diplôme de l'enseignement supérieur valant formation certifiée). Ainsi le niveau d'enseignement général conditionne de plus en plus l'accès à la formation professionnelle. Il détermine les possibilités de choix entre les spécialités et donc le métier appris. Il pèse donc indirectement sur la qualité de l'insertion professionnelle et les conditions d'emploi et de carrière. Aussi la question de jeunes en difficulté est-elle très liée à l'étape décisive, qualifiée de premier seuil d'entrée sur le marché du travail, la transition entre la sortie de l'enseignement général secondaire et l'entrée en formation professionnelle. Les difficultés se polarisent en effet sur les 7,5 % d'une classe d'âge qui sortent sans diplôme de l'enseignement général (fin de 1<sup>er</sup> cycle) et sur les 28,5 % (2008) qui sont issus de la filière générale la plus courte (*Hauptschule*); en dix ans, les proportions respectives ont baissé de 1,5 et 2 points.

Tableau 2 Jeunes adultes de 20 à 29 ans par niveau de diplôme général avec et sans formation professionnelle certifiée (2007 en %)\* (voir plus de détails, tableau 2.7. p. 80)

<i>Formation professionnelle</i> <i>Formation générale</i>	Avec formation professionnelle certifiée	Sans formation professionnelle certifiée	Ensemble	Proportion de chaque catégorie sans qualification formelle
Sans certificat de fin de scolarité générale	0,6 %	18,0%	3,2%	84,5%
Fin de <i>Hauptschule</i>	17,7 %	44,1%	21,7%	30,8%
Fin de <i>Realschule</i>	35,6%	21,2%	33,4%	9,6%
Baccalauréat ou équivalent	45,6%	16,1%	41,1%	5,9%
Non renseigné	0,5%	0,4%	0,5%	12,5%
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%	<b>15,2%</b>

\* Jeunes adultes de 20 à 29 ans n'étant ni élèves, ni étudiants, ni apprentis Dual, ni stagiaires de la formation continue, ni au service militaire. La formation professionnelle certifiée inclut les diplômes de l'enseignement supérieur.

Source : BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 - Données extraites du tableau A8.1-3

Les caractéristiques sociales des jeunes de faibles niveaux de formation générale Sans surprise, il s'agit de garçons plutôt que des filles : 9 % de garçons sortent sans diplômes généraux à l'issue du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire contre 6 % de filles ; un tiers des garçons sont issus de la *Hauptschule* contre un quart des filles. Il y a deux fois plus de jeunes d'origine étrangère parmi les sans diplôme (15 % contre 7,5 % en moyenne), et 2/3 de sortants de la *Hauptschule* de plus que la moyenne.

Au total, plus de 60 % de jeunes étrangers sortent du système scolaire avec au mieux le certificat de fin de *Hauptschule* (contre 36 % parmi l'ensemble des sortants). L'influence

<sup>18</sup> Le concept d'« absence de formation professionnelle » (*Ausbildungslosigkeit*), équivalant à celui du chômage (*Arbeitslosigkeit*), désigne la situation des jeunes qui n'ont pas trouvé de place de formation professionnelle.

de l'origine sociale sur la probabilité d'aller au lycée général (Gymnasium) est forte : elle est 60 % plus élevée pour les jeunes issus des milieux aisés. Le suivi longitudinal des sortants du système scolaire général ayant au plus le certificat de fin de *Hauptschule* au cours des deux ans et demi suivant leur sortie met en évidence trois groupes selon le type de parcours (BMBF 2008) :

- Un groupe (43 % des sortants), six mois après leur sortie, sont en formation professionnelle qualifiante (Dual ou scolaire). Peu d'entre eux abandonnent la formation.
- Un deuxième groupe (38% des sortants) entre dans le dispositif de transition. A l'issue de 18 mois, un tiers réussit à entrer dans une formation qualifiante. Un an plus tard, la moitié est parvenue à intégrer une formation qualifiante.
- Le troisième groupe (19%) est formé de sortants qui, soit ont intégré directement le marché du travail (emploi ou chômage), soit sont restés inactifs sans accéder à une formation. Un tiers de ce groupe a entamé par la suite une formation.

### *La sélectivité croissante de la formation professionnelle*

Pour les sortants aux plus bas niveaux (sans diplôme ou certificat de fin de *Hauptschule*), la dégradation des possibilités de choix de formation professionnelle, déjà structurellement restreintes, tient essentiellement à l'évolution de l'offre de formation dans le système Dual, seule filière qualifiante susceptible de les accueillir<sup>19</sup>.

L'évolution des capacités d'accueil dans le système Dual s'est traduite du début des années 1990 au milieu des années 2000 par un déséquilibre grandissant entre l'offre et la demande de places de formation en apprentissage. De plus ce recul structurel de l'offre est constaté dans de nombreuses spécialités de formation artisanales et industrielles, traditionnellement accessibles aux sortants de l'enseignement général dotés des niveaux d'éducation les plus bas.

Parallèlement à ce déséquilibre au plan quantitatif, les difficultés de placement des jeunes résultent aussi à l'élévation des exigences des entreprises vis à vis des candidats. L'apparition de la notion de « *Ausbildungsreife* » (maturité pour la formation professionnelle) au début des années 2000, s'applique autant aux connaissances et aptitudes des candidats qu'à leurs dispositions cognitives, sociales et personnelles et illustre cette évolution. L'affaiblissement du système Dual ne se traduit donc pas tant par un recul de son importance quantitative que par la perte partielle de son caractère intégrateur vis-à-vis des publics scolaires les moins favorisés<sup>20</sup>.

De leur côté, les filières professionnelles scolaires qualifiantes (*Schulberufssystem*) offrent une palette de spécialités nettement plus restreinte (santé, paramédical, social, secrétariat), dans lesquelles les filles sont sur-représentées (les trois quarts des flux d'entrée). Leur accès est en outre conditionné par la détention d'un diplôme d'enseignement général (le plus souvent certificat de fin de *Realschule*). Elles sont donc pratiquement fermées aux jeunes sortants des plus bas niveaux (sans diplôme général, certificat de fin de *Hauptschule*) de l'enseignement général.

---

<sup>19</sup>-Les formations sous statut scolaire ont des exigences telles en terme d'éducation générale que de facto elles leur sont fermées.

<sup>20</sup> Lorsqu'ils accèdent à une formation duale, les sortants sans diplôme de l'enseignement général et les titulaires de fin de *Hauptschule* se retrouvent majoritairement dans les spécialités de formation du segment inférieur (BMBF 2008). Ainsi les titulaires de fin de *Hauptschule* sont majoritaires dans les métiers de la construction, de l'alimentation, des services aux personnes tandis que les non-diplômés sont sur-représentés dans les services aux personnes, l'agriculture, la peinture en bâtiment, l'aide en cuisine.

### *L'efficacité incertaine du dispositif de transition (Übergangssystem)*

Le dispositif de transition structure l'étape censée précéder ou préparer l'entrée en formation professionnelle qualifiante. L'importance quantitative prise par ces mesures, très hétérogènes en termes de public, de contenu, de durée et d'objectif, a justifié leur regroupement au sein d'une nouvelle catégorie d'analyse : en 2008, près de 400 000 jeunes avaient accédé à l'une de ces filières soit 34 % du total des entrées en formation professionnelle initiale (apprentissage, voie scolaire, transition). Deux grandes sous-catégories peuvent être distinguées en fonction de leur support institutionnel : les filières scolaires dont le développement dépend de la politique éducative de chaque Land et les mesures fédérales relatives au placement des jeunes. Les filières scolaires recouvrent notamment des formations pré-professionnelles destinées aux jeunes de faible niveau général. Les mesures fédérales, prises en charge par l'Agence fédérale du travail, sont le plus souvent issues des accords passés entre les pouvoirs publics fédéraux et le patronat et par lesquels chaque partie s'engage soit à subventionner une mesure, soit à développer l'offre de formation qualifiante et de stages.

Ce dispositif de transition est remis en question en raison de son absence d'efficacité, en particulier pour ceux qui ont le plus faible niveau d'enseignement général : « phase d'insécurité, caractérisée par des 'carrières dans les mesures' » (Baethge, Solga, Wieck 2007) ou encore « labyrinthe dans lequel errent les jeunes apparemment non intégrables dans le système Dual » (Münk 2008), etc.

Plus des trois quarts des non-diplômés du système général et la moitié des titulaires du certificat de fin de *Hauptschule* sont entrés dans ces filières en 2008. Les jeunes femmes sont relativement moins concernées par le dispositif de transition. Par contre les jeunes issus de l'immigration, qui quittent deux fois plus souvent que les jeunes allemands le système d'enseignement général sans diplôme, ont une probabilité double de celle des ces derniers d'entrer dans une mesure du dispositif de transition. En outre, à niveau de diplôme général équivalent, ils ont plus de chances que les jeunes allemands de se trouver dans ce dispositif.

### *Les parcours des jeunes sans qualification professionnelle reconnue*

La reconstitution du parcours antérieur des jeunes adultes sans qualification, au cours des trois années qui ont suivi leur sortie du système scolaire général, fait apparaître quatre trajectoires types (BIBB 2009):

- un premier groupe (19 %) dans lequel les sortants du système général sans diplôme étaient sur-représentés, se trouvaient durablement dans le dispositif de transition ;
- un deuxième groupe (18 %), souvent composé de titulaires du certificat de fin de *Hauptschule*, de jeunes hommes, de jeunes étrangers, avaient entamé une formation professionnelle qualifiante à la sortie du système général, formation qu'ils avaient abandonnée par la suite ;
- un troisième groupe (17 %), majoritairement titulaires du certificat de fin de *Realschule* et d'un bon bulletin scolaire qui, à la sortie du système scolaire général, s'étaient orientés vers un établissement de l'enseignement technique et qui, par la suite, n'avaient pas entamé de formation professionnelle. Compte tenu de son niveau scolaire, il a de bonnes chances de parvenir ultérieurement à une certification professionnelle ;
- un dernier groupe (46 %), composé majoritairement de titulaires de certificat de fin de *Hauptschule*, souvent étrangers, souvent des jeunes femmes avec enfant, après une longue période d'inactivité et/ou d'emploi, n'a pas réussi par la suite à entamer une formation professionnelle qualifiante malgré une recherche dans la plupart des cas.

Le premier facteur de risque de non accès à une qualification professionnelle (Beicht 2009) réside dans le niveau d'enseignement général et en particulier les notes figurant sur le bulletin scolaire. Le niveau de formation des parents et le statut professionnel du père constituent un autre déterminant important. Pour les jeunes issus de l'immigration, les risques d'être sans qualification professionnelle sont plus importants uniquement lorsqu'ils sont arrivés sur le sol allemand après leur sixième année. Les jeunes femmes dont le niveau d'enseignement général est supérieur à celui des jeunes gens et pour lesquelles l'offre de formation professionnelle scolaire est plus ouverte, ont moins de risques de rester sans qualification professionnelle, sauf si elles ont un enfant. Aucun effet géographique Est/Ouest n'est discernable. En revanche, la densité de population a un impact : le risque est nettement plus élevé dans les agglomérations.

De plus, l'abandon de la formation en cours de route est lui aussi corrélée au niveau d'enseignement général. 28 % des ruptures de contrat en cours d'apprentissage se traduisent par un abandon définitif d'un projet de formation professionnelle soit, rapporté au nombre d'entrées en formation duale, un taux de 6% de rupture définitive. Les jeunes ayant un faible niveau de formation générale sont sur-représentés : le taux de rupture définitive de ceux qui n'ont aucun diplôme de fin de scolarité générale s'élève à 53 %, celui des diplômés de fin de *Hauptschule* à 35 % (Schöngen 2003).

L'inachèvement d'une formation professionnelle qualifiante semble plus concerner les formations scolaires. Selon l'étude longitudinale menée par le BIBB en 2006, tandis que 12 % des jeunes du panel qui avaient entamé une formation duale ne l'ont pas achevée avec succès, ce taux s'élève à 19 % pour les jeunes ayant entamé une formation scolaire qualifiante (Krekel, Ulrich 2009).

#### *La difficile insertion professionnelle des jeunes sans qualification*

L'examen des taux de chômage de la classe d'âge des 25-29 ans par niveau de diplôme met clairement en évidence d'une part le fort écart de taux de chômage entre les non diplômés et les autres catégories, d'autre part la croissance de cet écart en 2009. Un jeune adulte de 25 à 29 ans non-diplômé sur quatre est au chômage et ce taux est plus de deux fois et demi supérieur à celui de l'ensemble de la classe d'âge en 2009. Ils représentent le tiers des actifs de 25-29 ans à la recherche d'un emploi contre 10 % des actifs occupés de la classe d'âge en 2009.

Parmi les actifs occupés de 20 à 34 ans, 12 % sont sans qualification (sans formation professionnelle certifiée). Dans cette classe d'âge, la proportion de femmes actives occupées sans qualification est plus faible (10 %) que celle des hommes (13 %). Les jeunes actifs occupés sans qualification ont plus fréquemment une activité réduite (17 % contre 9 % toutes qualifications confondues), en particulier les jeunes femmes (28 % contre 13 % pour l'ensemble des actives occupées de la classe d'âge). Ils sont également plus souvent non salariés (9 % contre 6% pour l'ensemble de la classe d'âge), mais cela concerne surtout les bacheliers (16 %) en rupture d'études supérieures.

La répartition sectorielle des emplois occupés par des jeunes actifs sans qualification est fortement concentrée. Les jeunes non-qualifiés sans diplôme général travaillent avant tout dans des emplois du nettoyage, de manœuvre, de cuisine, de manutention ; les jeunes bacheliers sans qualification sont occupés dans des emplois administratifs et commerciaux, de chefs d'entreprise, d'accueil, d'informatique.

Tableau 3 Allemagne : Taux de chômage des jeunes adultes de 25 à 29 ans selon le niveau de diplôme 1995 – 2009

Année	1995	2000	2005	2009
Niveau de diplôme				
Sans diplôme au-delà du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	16,1%	15,8%	26,1%	25,0%
Diplôme gén.ou prof. de fin du 2 <sup>e</sup> cycle du second.	7,0%	6,0%	11,2%	8,0%
Diplôme du supérieur	5,1%	3,3%	6,6%	4,6%
Ensemble	7,8%	6,9%	12,3%	9,2%

Source : *www.Eurostat - Base de données LFS*

### 3.2. Les jeunes anglais de bas niveaux de formation et les NEET

Les trajectoires scolaires font ressortir un lien marqué entre l'absence de certification de l'éducation et l'origine sociale et pas tant avec l'origine ethnique. Au-delà de 16 ans, l'un des enjeux est de rendre attractive une formation fortement concurrencée par l'emploi.

*Comment devient-on faiblement « qualifié » ?*

Tous les élèves passent des tests nationaux en anglais, en mathématiques et en sciences, à trois stades de la scolarité obligatoire (5-16 ans), soit à l'âge de 7 ans (dénommé *Key Stage 1 - KS1 -*), de 11 ans (*Key Stage 2 - KS2 -*), de 15-16 ans (*Key Stage 4 - KS4 -*). Tant les travaux de Kingdon et Cassen (2007) qu'une étude postérieure (DCSF 2010) établissent que le score obtenu au test KS2 est l'un des prédicteurs les plus solides d'un (faible) niveau au test KS4. Cependant, en contrôlant par le niveau atteint antérieurement à l'âge de 11 ans (résultats obtenus aux tests KS2) et par d'autres facteurs pertinents, Kingdon et Cassen constatent que de faibles revenus parentaux (mesurée par l'octroi de repas scolaires gratuits – FSM - augmentent significativement la probabilité d'être considéré comme de bas niveau de qualification à l'âge de 16 ans (KS4). Alors que seulement 15 % de tous les élèves anglais sont éligibles à de tels repas gratuits, les bénéficiaires se caractérisent par des taux très élevés de faible niveau de certification. Une grande partie de l'analyse des faibles qualifications en Angleterre se concentre donc sur le groupe dit FSM. Le groupe des bénéficiaires de repas gratuits est au moins deux fois plus susceptibles que le groupe non FSM d'avoir un niveau faible ou très faible lors des tests passés à 16 ans (KS4). Dans les deux groupes d'élèves, le niveau des garçons est sensiblement inférieur à celui des filles.

*Les caractéristiques sociales des jeunes sans qualification*

Il faut souligner que les faibles revenus parentaux (représentés ici par la variable FSM, voir ci-dessus) expliquent les bas niveaux de formation des élèves avec des différences significatives selon l'appartenance ethnique. Dans le cas des élèves britanniques d'origine européenne, la probabilité de ne pas dépasser la note D aux GSCE (c'est à dire le bas de l'échelle, voir l'encadré 3) augmente de 6,8 points, mais de seulement 1,8 points pour les élèves dont les parents sont originaires du Bangladesh. Les facteurs socio-économiques mesurés par la variable FSM affectent donc les performances *ceteris paribus* des élèves de souche britannique, plus que celles de tout autre groupe ethnique.

Tableau 4 Pourcentage des élèves de bas niveaux de qualifications (tests à 15-16 ans) par genre, statut social (FSM status) et minorité ethnique en Angleterre (2007)

	% all pupils age 16	5+GCSE Grade D-G	1-4 GCSE Grade D-G	No quals	Total low quals
<b>All</b>	<b>100.00</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
Male	50.57	13	6	5	24
Female	49.43	10	4	3	17
FSM	13.28	20	14	8	42
not FSM	86.72	11	4	3	18
White	85.34	11	5	4	20
Mixed	2.25	9	7	4	20
Indian	2.31	8	2	1	11
Pakistani	2.35	17	5	4	26
Bangladeshi	0.99	12	6	3	21
Other Asian	1.14	6	3	0	9
Black African	2.41	12	5	2	19
Black Caribbean	1.96	14	8	3	25
Other	1.09	11	2	4	17

Source: DCSF/BIS Statistical Bulletin 26/06/2008 Table 4.1.2

Le fait que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons se retrouve dans presque tous les pays et l'Angleterre ne fait pas exception. En moyenne, les garçons ont une probabilité d'environ 6 points de plus que les filles de ne dépasser la note D, toutes choses égales par ailleurs. Toutefois, il s'avère que l'âge est ici un facteur important puisque les garçons ne commencent à perdre du terrain par rapport aux filles qu'après 11 ans. L'écart entre les sexes est particulièrement important pour les garçons issus des minorités ethniques ; ceteris paribus, ils sont encore plus susceptibles que les garçons blancs britanniques de mauvais résultats aux tests KS4. Une étude plus récente (DCSF 2010) utilisant de nouvelles données montre qu'une partie de l'explication du fait que les filles fassent plus de progrès que les garçons, tient à des aspirations plus élevées (voir tableau ci-après).

Au vu de ces résultats, on peut conclure que, même si un nombre important d'élèves originaires du sous-continent indien commencent l'école avec l'anglais comme langue secondaire, ce handicap est largement dominé à la fin de l'école primaire ou lors des premières années du secondaire. En revanche, les britanniques « blancs » et les élèves afro-antillais sont plus susceptibles de compter parmi les élèves faibles et ce, de manière persistante ; cette probabilité est beaucoup plus élevée chez les garçons que chez les filles. Si dans l'ensemble, les élèves issus des minorités ethniques en outre défavorisés socialement font mieux que les élèves blancs britanniques à milieux sociaux équivalents aux tests du KS4, les élèves venant de certaines minorités - notamment d'origine afro-antillaise et pakistanaise – se situent derrière ceux issus de la majorité blanche et des autres minorités ethniques quant à leur capacité à atteindre le très important seuil des 5 GCSE avec la note C \* lors des tests du KS4 (voir encadré 3).

Tableau 5  
 Pourcentage d'élèves obtenant au moins 5 GCSE avec des notes allant de A\*-C  
 incluant Anglais et mathématiques, Angleterre 2009

White	50.7
Mixed	51.3
Asian	53.1
Indian	67.0
Pakistani	42.9
Bangladeshi	48.3
Any other Asian background	54.3
Black	44.5
Black Caribbean	39.4
Black African	48.4
Any other Black background	41.2
Chinese	71.6
Any other ethnic group	47.4

**All pupils<sup>1</sup> 50.7**

Source: SFR34/2009 DCSF: GCSE Attainment by Pupil Characteristics, in England 2008/09 Supplementary

La situation britannique qui voit les jeunes issus de l'immigration plutôt mieux réussir que les jeunes du cru est assez distinctive, en tout cas vis à vis des cas allemand et français.

*L'influence du niveau de qualification sur l'activité des jeunes de 16 ans : le poids des 'NEET'*

Dans le cadre d'une action publique organisée d'abord en fonction de l'âge des individus et moins en fonction des capacités acquises ou du niveau de formation atteint, maintenir les jeunes dans un parcours éducatif à temps plein peut être vu comme un moyen pertinent de réduire à la fois les risques d'être un *NEET* soit un jeune sans activité reconnue et la probabilité d'être faiblement ou pas certifiée.

Les évaluations auxquelles procèdent les test du KS4 sont systématiquement réalisés à 16 ans, quelle que soit leur probabilité de succès. Si les résultats sont mauvais, les jeunes peuvent faire le choix de rester dans un établissement du secondaire pour repasser les examens. Dans les faits, compte tenu des échecs souvent déjà rencontrés en amont, peu le font. Les aspirations en la matière varient fortement selon l'origine ethnique.

Cependant, le poids historique de la tradition culturelle et sociale d'une sortie précoce de l'école vers l'emploi se lit encore dans les comportements des jeunes et les attitudes de leurs parents vis à vis des études à temps plein après 16 ans. Les jeunes blancs anglais sont à 15 ans moins susceptibles que tout autre groupe ethnique de rester scolarisés après 16 ans et leurs parents sont moins enclins à les inciter à poursuivre des études à temps plein (voir tableau 4 dans le chapitre spécifique), avec un écart générationnel assez marqué, témoignant de la croissance des aspirations aux études des jeunes anglais.

Tableau 6 Activité principale à 17 ans (18) par niveau de certification à 16 ans en 2009 (2010), en %

Year 11	Full-time education	Job with Training	Job no Training	GST(a)	NEET
<b>GCSE passes</b>					
<b>All</b>	63 (45)	9 (11)	12 (22)	7 (7)	8 (15)
<b>8+ A*-C</b>	87 (62)	4 (9)	5 (17)	3 (4)	2 (8)
<b>5-7 A*-C</b>	60 (39)	11 (15)	15 (27)	9 (8)	5 (11)
<b>1-4 A*-C</b>	43 (31)	0 (14)	20 (28)	13 (11)	9 (16)
<b>5+ D-G</b>	33 (22)	0 (14)	22 (29)	12 (9)	16(26)
<b>1-4 D-G</b>	32 (18)	11 (9)	17 (25)	9 (6)	31(42)
<b>None</b>	33 (23)	7 (11)	16 (15)	6 (6)	37(51)

(a) Government-supported training – mainly apprenticeship

Source: Department of Education B0/1 June 2009 Table 5.1.1; Department of Education B0/1 July 2010 Table 2.1.1

Plus classiquement d'un point de vue européen, l'aspiration à rester scolarisé varie selon la classe sociale, au détriment des jeunes issus des couches sociales les moins favorisées. À 17 ans, le taux de NEET est de 8%, soit le même qu'à l'âge de 16 ans et le groupe de faible niveau de qualification continue à être sur-représenté à peu près au même degré. À 18 ans, toutefois, les NEET représentent 15% du groupe d'âge et un peu moins du tiers (31%) déclarent avoir été NEET à un certain moment entre l'âge de 16 et de 18 ans. A nouveau, les jeunes sans certification sont particulièrement concernés. En outre environ deux tiers de ceux qui ne sont pas ou peu qualifiés (ayant moins de 5 GCSE avec des notes s'échelonnant entre D et G) ont connu un épisode NEET entre 16 et 18 ans et ce groupe est particulièrement vulnérable à se retrouver dans la position de NEET à long terme.

### 3.3. Les jeunes français sans qualification et sans diplôme : caractéristiques sociales et insertion professionnelle.

Le passage de la catégorie des « élèves sans qualification » à celle des « sans diplôme » se traduit par une hétérogénéité croissante des populations de référence que l'on tente d'apprécier au regard du niveau de formation, du genre, de l'origine et de la qualité de l'insertion dans l'emploi sur le court-moyen terme.

#### *Des effectifs en fort repli mais une situation relative qui se dégrade*

Comme l'a vu, la substitution de la catégorie des « sans diplôme », inspirée de l'approche européenne, à celle de « sortants sans qualification » modifie très sensiblement les ordres de grandeur des effectifs de sortants concernés : 18 % des sortants en 2006-2008 (moyenne des cohortes) soit un peu moins de 140 000 jeunes (sur 739 000 sortants du système éducatif) sont sans diplôme ; environ 40 000 d'entre eux sont considérés comme sortant «



sans qualification » (Dubois et Léger, 2010), soit 5,7 % des cohortes entrant sur le marché du travail (parmi eux, 20 % sortent à la fin du collège contre près de 40 % dix ans auparavant : les « sans qualification » sont donc aujourd'hui plus éduqués).

Certes les deux catégories sont en recul sensible sur le moyen terme passant de 25 % d'une cohorte en 1975 pour les « sans qualification » à 6 % aujourd'hui (pour les « sans diplôme » de plus de 50 % à moins de 20 % durant cette dernière décennie). Mais deux dimensions pondèrent la portée en soi bénéfique de cette évolution. Premièrement, le recul a cessé ou presque depuis les premières années de cette décennie comme si le système scolaire semblait se heurter à une composante incompressible de jeunes en échec scolaire ou en incapacité d'accéder à une certification. Deuxièmement, le fait de sortir sans qualification ou, moins grave en moyenne, sans diplôme, devient de plus en plus stigmatisant au fil de l'accroissement du niveau général de formation des jeunes et plus largement parmi la population active (le taux d'accès au niveau IV – qui a servi de référence à la politique éducative française depuis le milieu des années quatre-vingt - est ainsi passé de 34 % en 1980 à 71,4 % en 2009)<sup>21</sup>. C'est d'autant plus le cas dans une société frappée durablement par le chômage de masse et de surcroît caractérisée par un marché du travail défavorable aux jeunes.

Ainsi d'une génération à l'autre, les évolutions des « normes de qualification » sont sensibles quand on compare, pour un niveau d'emploi donné, les structures de diplômes des actifs occupés de 50 ans et plus d'une part, pour les moins de 30 ans d'autre part (Fournié, Guitton, 2008). Pour les employés qualifiés, la part des niveaux VI et V passe de 64 % à 19 % ; dans le cas des employés non qualifiés, l'évolution est tout aussi spectaculaire puisque des deux tiers, la part des niveaux VI chute à moins d'un quart (24 %). Par contre dans le secteur de la construction, les emplois d'ouvriers non qualifiés rassemblent encore une majorité de niveaux VI (57 % des moins de 30 ans) même si elle a baissé significativement (70 % pour les 50 ans et plus). Face à une telle évolution normative, on comprend aisément que le CERC (2008) ait pu titrer l'un de ses récents rapports comme suit : « L'insertion des jeunes sans diplôme : un devoir national ».

#### *Quelles sont les caractéristiques sociales des sans qualification et sans diplômes ?*

On retrouve nombre de traits communs aux « sans qualification professionnelle reconnue » d'outre-Rhin : des garçons plus que des filles; une sur-représentation des enfants d'étrangers et de familles modestes.

#### Des garçons plus que des filles

En cohérence avec leur meilleure réussite scolaire, les filles échappent plus fréquemment à l'absence de diplôme et/ou de qualification. D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, en 2009 (RERS, 2010), 19 % des garçons sortaient sans diplôme pour 14 % des filles (17 % pour le total de la cohorte), 8 % des garçons n'avaient pas de qualification contre 6 % des filles. Cette caractéristique est à rapprocher du fait qu'à l'occasion des tests passés lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense, 15 % des garçons de 17 ans sont confrontés à des difficultés de lecture contre seulement 8 % des filles (OCDE, 2008).

Tableau 7

*Sortants sans diplôme et sans qualification en 2009 en % du total de la cohorte*

Catégories	Hommes	Femmes
Sans qualification	8	6
Sortants de classes de 2 <sup>o</sup> ou 1 <sup>ere</sup> GT	2	1
Sortants de terminales GT ou BEB-CAP	9	7
Total sans diplôme	19	14

Source MEN-DEPP (RERS)

<sup>21</sup> En 1991, les non diplômés représentaient 31 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans.

### Des origines populaires et souvent étrangères : des parcours scolaires difficiles

Les travaux du Céreq sur les Générations sorties en 2001 et 2004 du système éducatif permettent de préciser les profils des sans qualification et sans diplôme. 40 % des sans qualification de la génération sortie en 2001 n'avaient pas achevé le collège (pour plus de détails, voir tableau dans le chapitre consacré à la France).

La composition sociale de cette catégorie est très typée : peu d'enfants de cadre, une forte origine ouvrière et étrangère, ce qui est moins le cas pour les deux autres catégories de non diplômés en particulier pour les élèves ayant abandonné leur classe de terminale sans obtenir leur diplôme où les enfants des classes aisées sont plus représentés. En outre, les « sans qualification » sont particulièrement marqués par les difficultés rencontrées lors de leur parcours scolaire : 14% avaient déjà deux ans de retard à leur entrée en classe de 6<sup>ème</sup> contre seulement 8 % pour l'ensemble des sortants de niveau V, diplômés ou non (Céreq, 2005).

Parmi la génération sortie en 2004 du système éducatif, les « sans diplôme » se distinguent particulièrement par la sous représentation des filles (36 %), des enfants de cadre (12 %) et à l'inverse, la sur-représentation des jeunes dont les deux parents sont nés à l'étranger (22 %) et des enfants d'ouvriers (45 %), cette dernière caractéristique n'étant toutefois pas distinctive vis à vis des diplômés CAP ou BEP (Céreq, 2007).

Par ailleurs, les travaux reposant sur le panel d'enfants entrés en 1995 en classe de sixième identifient les facteurs de risque de sortir « sans qualification » du système éducatif, toutes choses égales par ailleurs (Coudrin, 2006) : être un garçon, être de nationalité étrangère, être enfant d'ouvriers ou d'employés, avoir obtenu de faibles résultats au test d'évaluation en 6<sup>ème</sup>, vivre au sein d'une famille mono-parentale : qui plus est ces inégalités ne vont pas en diminuant quand on les compare aux situations des jeunes entrés en 6<sup>ème</sup> en 1989.

### *Insertion dans l'emploi : l'absence de diplôme et de qualification durement sanctionnée*

Globalement, la situation des jeunes français sur le marché du travail est assez médiocre : en 2007, le taux de chômage des moins de 25 ans se situait 7 points au-dessus de la moyenne de l'OCDE et le chômage de longue durée touchait un jeune chômeur sur 4 contre un sur 5 dans l'ensemble de l'OCDE (OCDE, 2009)<sup>22</sup>. L'enjeu de la détention d'un diplôme est d'autant plus fort que les retours en formation diplômante sont assez peu fréquents en France.

Les développements qui suivent<sup>23</sup> illustrent l'emprise du diplôme (Dubet et alii, 2010) et a contrario le stigmate qui atteint les non diplômés, a fortiori les « sans qualification ». Les risques de décrochage vis à vis de l'emploi atteint particulièrement les « sans diplôme » (31,5% de chômage de longue durée contre 23,2 % pour l'ensemble des jeunes ; en inactivité hors suivi d'une formation, respectivement, 18,9 % et 4,7 %). En outre en cas de retournement de conjoncture, les « sans diplôme » sont particulièrement touchés par la dégradation du marché du travail parce qu'ils constituent la queue de la file d'attente pour entrer dans l'emploi (OCDE, 2009).

### Les sans qualification particulièrement exposés au chômage et à l'instabilité de l'emploi

Au regard des divers critères retenus ici (taux de chômage, absence de contact avec l'emploi durant les 3 premières années, qualité de l'insertion), les « sans qualification » se distinguent nettement des autres « sans diplôme » : de 12 à 20 points de taux de chômage supplémentaires ; deux fois moins de stabilisation dans l'emploi ; une exposition à un chômage continu durant les 3 premières années de vie active de 2 à 3 fois plus élevée que

<sup>22</sup> L'OCDE notait en outre qu'en matière d'accès à l'emploi, l'écart entre sans diplômés et diplômés est particulièrement marqué en France vis à vis de l'Espagne ou des Pays-Bas.

<sup>23</sup> Pour de plus amples développements, voir Arrighi et alii., 2009.

pour les autres sans diplôme. Cet éloignement durable de l'emploi est particulièrement fort dans le cas des élèves qui n'accèdent pas au second cycle du secondaire (près de 40 % des 8 à 10 000 jeunes sortant sur le marché du travail à l'issue du collège). Il faut noter que dans leur cas, l'accès à un contrat à durée indéterminée les protège beaucoup moins de l'instabilité de l'emploi.

#### Les avantages de la poursuite de la scolarité

Même si en raison de la sensible détérioration de la conjoncture de l'emploi, l'écart s'est réduit vis à vis de ce qui prévalait pour la Génération de 1998 (Gasquet, 2003), le fait d'être entré en 1<sup>ère</sup> année de CAP ou BEP se traduit par une amélioration de l'insertion. Mais le gain est encore plus marqué si les jeunes restent une année de plus et ne quittent le lycée ou le CFA qu'en année terminale sans avoir obtenu le diplôme professionnel visé mais en ayant désormais un niveau V de formation. Par exemple, en termes de taux de chômage, le fait d'être allé en 1<sup>ère</sup> année de CAP ou BEP s'accompagne d'une baisse du taux de chômage de 7 points vis à vis des sortants du collège et l'accès à la classe de terminale de CAP ou BEP se traduit par un gain supplémentaire de 10 points (voir tableau 8 ci-dessous).

#### *L'obtention du diplôme : impact sur l'emploi mais pas sur la rémunération*

Le fait de sortir diplômé confère un solide avantage en matière d'accès à l'emploi ; l'amélioration de la situation est encore plus sensible qu'entre les « sans qualification » de niveau Vbis et les sortants de niveau V non diplômés : 14 points de taux de chômage en moins pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP vis à vis d'un non diplômé de niveau V ; + 15 points de stabilisation dans l'emploi avec un contrat à durée indéterminée. Le même type de constat peut être établi pour la filière générale et technologique même si la comparaison est plus aléatoire (on confronte les sortants « qualifiés » de seconde, première et terminale aux bacheliers). En revanche, il s'avère qu'en terme salarial les gains sont quasiment inexistant, quand on compare les diplômés du secondaire aux « non diplômés » et aux « sans qualification » : après 3 ans d'insertion, ils ne sont tangibles que pour les diplômés du supérieur. Si le niveau de formation et plus encore le diplôme apporte une amélioration sensible dans l'accès à l'emploi, la reconnaissance salariale des titres de l'enseignement secondaire n'est pas encore tangible. Par contre, elle le sera à plus long terme en raison de plus grandes opportunités de promotion pour les diplômés et à moindre degré pour les « qualifiés sans diplôme ».

Tableau 8 Situation des sortants du système éducatif en 2004 (« Génération 2004) interrogés 3 ans après en 2007

Niveaux de sortie	Taux de chômage en 2007 en %	Proportion d'emplois à durée indéterminée (EDI) en 2007	Aucun emploi durant 3 ans (en %)	Stabilisation <sup>24</sup> dans l'emploi avec EDI (en %)
Collège	48	35	39	8
1 <sup>ère</sup> année CAP-BEP	41	40	22	13
<b>Total sans qualification</b>	43	38	28	11
Sortants de 2 <sup>o</sup> , 1 <sup>ère</sup> ou terminales GT	23	47,5	10,4	21
Sortants de dernière année de CAP-BEP	31	47	13	23
Spécialités tertiaires	37	50	18	21
Spécialités industrielles	27	45	10	24
<b>Total sans diplôme</b>	32	44	18	17
Diplômés CAP-BEP	17	58	5,4	38
- spécialités tertiaires	21	53	8	31
- spécialités industrielles	15	61	4	43
Bacheliers Généraux	12,5	48	14,4	22,4
Bac techno industriels	12,5	60	2,5	33,1
Bac techno tertiaires	14,9	42	5,3	27,8

Source CEREQ Génération 2004

#### *Le poids de la spécialité : industrielle versus tertiaire*

Dans tous les cas de figure (sans qualification / non diplômés / diplômés) – dans l'enseignement professionnel comme dans l'enseignement technologique –, les jeunes issus des formations industrielles bénéficient d'une insertion nettement meilleure que celle de leurs homologues du tertiaire. Se conjuguent une plus forte sélectivité à l'entrée, des orientations plus choisies que subies, une moindre concurrence des titres de niveau IV et surtout V de la part des diplômés de l'enseignement supérieur court (BTS-DUT) et enfin les effets de composition entre filières (apprentissage versus formations scolaires). Les écarts sont particulièrement marqués pour ce qui est du taux de chômage. Par contre en termes d'emploi occupé, ils sont moins sensibles dans les spécialités tertiaires sans doute en raison d'une concurrence particulièrement vive par les sortants de l'enseignement supérieur.

D'une manière générale, les anciens apprentis connaissent un taux de chômage presque deux fois inférieur à celui des sortants des établissements scolaires (24 %). En outre cet avantage est particulièrement marqué dans les spécialités industrielles où la proportion d'apprentis s'élève à près de 50 % des effectifs en formation alors qu'elle n'est que de 22 % dans le tertiaire : cette asymétrie conforte l'avantage que connaissent les spécialités industrielles sur les tertiaires en matière d'insertion (Arrighi et alii, 2009, p. 34).

<sup>24</sup> La notion de stabilisation en emploi prend ici « en compte, d'une part du temps passé en emploi de façon continue, susceptible de procurer une réelle expérience professionnelle capitalisable et valorisable auprès des futurs employeurs, d'autre part l'accès à des emplois à durée indéterminée » (Arrighi et alii, 2009, p. 10).

### **Encadré 5**

#### *Le risque d'être sans qualification et sans diplôme plusieurs années après la sortie du système éducatif et l'exposition au chômage*

Une étude menée spécifiquement sur les facteurs de risques exposant, toutes choses égales par ailleurs, à être sans qualification ou sans diplôme plusieurs années après la sortie du système éducatif (relativement aux jeunes qui ont obtenu un diplôme de niveaux V et IV) confirment et affinent nombre de ces constats (voir plus de détails dans les développements consacrés au cas français). L'intérêt de cette approche est de distinguer diverses catégories de jeunes peu formés : les sans qualification détenteurs du brevet des collèges ; les sans qualification sans brevet ; les sortants de niveaux IV non diplômés ; les sortants de classes de première ou de seconde technologique et générale ; les filles ont moins de risques d'être sans qualification et sans brevet ou de sortir au niveau V sans avoir obtenu le CAP ou le BEP préparé mais n'ont pas d'avantages relatifs au regard des autres situations. On retrouve en outre le poids désormais classique de caractéristiques sociales : être issu d'une famille ouvrière expose plus particulièrement à être sans qualification ni brevet des collèges ; avoir un parent étranger expose à de plus forts risques d'être toujours « sans » dans les diverses variantes exposées ci-dessus ; le fait d'avoir un père ouvrier expose à des risques accrus d'être sans diplôme ou sans qualification, en particulier vis à vis des jeunes dont le père est employé (écart significatif pour quatre catégories sur cinq) ; il en est de même pour les jeunes issus des zones urbaines sensibles (significatif pour trois des cinq catégories). Par ailleurs, l'exposition au chômage est sensiblement plus forte pour toutes les catégories de « sans », sauf pour les sortants de classes terminales générales et technologiques, confirmant ainsi la spécificité de leur position en matière d'insertion (voir Lopez et alii, 2007) ; là encore, le fait d'avoir un père ayant une origine extra-européenne se traduit par un chômage accru (voir pour plus d'explications, l'annexe du chapitre 4).

#### **4. Les politiques publiques à l'œuvre : entre prévention et réparation**

La problématique a consisté à différencier les dispositifs mis en œuvre par l'action publique afin d'apporter des réponses à la question des jeunes sans qualification et/ou sans diplômes selon le caractère du dispositif (voir ci-après un développement plus conséquent) selon qu'il est préventif (avant le décrochage scolaire et/ou la sortie sans diplôme) ou curatif (remédier aux difficultés d'insertion et/ou favoriser un retour en formation). Le tableau qui suit et qui complète les statistiques et analyses déjà présentées résume un certain nombre d'enjeux tels qu'ils se posaient peu avant la crise.

*Tableau 9 Situation des jeunes en 2006 au regard de quelques indicateurs de formation et d'emploi*

Indicateurs Pays	Taux de Chômage des jeunes	NEET 2005 en %	Part des NEET Faiblement Qualifiés en %	Décrocheurs Scolaires (15-19 ans) en %	Taux de Scolarisation (15-24 ans)
France	25,3	11,3	48,7	4,3	60,5
Allemagne	13,5	11,6	52,3	3,6	47,3
Finlande	18,8	9,3	41,4	3,6	56,0
Suède	21,3	8,6	28,3	1,6	57,4
Royaume-Uni	13,9	13	55,9	5,7	35,4
EU15	16,1	11,5	58,1	5,3	48,9

Source OCDE Perspectives de l'emploi 2008

En Angleterre, les effets de la stratégie mise en œuvre par les gouvernements travaillistes se traduisaient dans les statistiques avec un taux de chômage juvénile sensiblement plus faible qu'ailleurs et une proportion de NEET qui, tout en restant élevée, tendait à se rapprocher de la moyenne prévalant parmi les pays de l'Union Européenne (à 15) ; mais compte tenu d'un taux de scolarisation assez bas, d'un taux de décrochage élevé et d'une forte proportion de NEET de bas niveau (dont on sait qu'ils sortent plus lentement de cet état avec des risques de récidives élevés), la situation restait néanmoins préoccupante. A

l'opposé, se situe la Suède avec un taux de chômage des jeunes assez élevé mais des NEET moins nombreux et beaucoup plus qualifiés, peu de décrochage et un taux de scolarisation élevé. La France se distingue avec un taux de scolarisation nettement supérieur à la moyenne mais aussi par l'ampleur du chômage juvénile, assorti d'un taux de NEET certes moyen mais qui tendait à croître et enfin un taux de décrocheurs plutôt élevé. Les jeunes allemands sont relativement protégés du chômage par le système dual mais le taux moyen de NEET est assorti d'une assez forte proportion de peu qualifiés.

#### **4.1. L'Allemagne : deux formes de prévention**

Avec la succession de deux seuils d'entrée sur le marché du travail (voir plus haut), les dispositifs prennent dans ce pays une extension inédite : une bonne partie du « système de transition » (voir plus haut 3<sup>ème</sup> partie) qui vise à permettre aux jeunes qui n'ont pas pu obtenir une place d'apprentissage d'accéder à une formation qualifiante ne relèverait-il pas d'une démarche préventive, notamment si l'on comparait avec la France et la Grande Bretagne ? Mais face aux défis éducatifs qu'a introduits le choc des mauvais résultats de PISA 2000, s'est fait jour une volonté d'apporter des réponses bien en amont de ce 1<sup>er</sup> seuil d'entrée. On considèrera que dans le contexte allemand, c'est ce type de mesures qui exprime le mieux actuellement la volonté des autorités allemandes de s'inscrire véritablement dans une démarche préventive.

##### *La prévention des difficultés scolaires*

Ainsi la Conférence des Ministres de l'Éducation des Länder a adopté un ensemble de mesures préventives visant à réduire de moitié le nombre de sortants du système général sans certification. Y participe la « stratégie de soutien aux élèves de faible niveau scolaire » qui, reconduite en 2010, prévoit des actions qui ne sont pas sans rappeler les dispositifs à l'œuvre dans les pays scandinaves : des soutiens individualisés pendant et en dehors des heures de cours ainsi qu'aux élèves issus de l'immigration en s'appuyant sur du personnel qualifié à cet effet ; le développement du plein temps scolaire en coopération avec d'autres institutions (secteur associatif) ; le renforcement des compétences pédagogiques et psychologiques des enseignants par la formation permettant de s'adresser à un public diversifié et en particulier aux élèves en difficulté, etc. Le 1<sup>er</sup> sommet de l'éducation qui a rassemblé en 2008 Länder et Etat fédéral a permis d'adopter des mesures ciblées sur la hausse du niveau scolaire et la préparation du passage de l'enseignement général à la formation professionnelle (notamment, le renforcement de l'apprentissage de la langue pour tous les enfants de 3 ans à 10 ans ; la création d'emplois de tuteurs pour accompagner les jeunes dans la préparation des examens et dans la transition système scolaire général/formation professionnelle). L'efficacité de ces mesures fait débat dans la mesure où la réduction du nombre de jeunes sortant sans diplôme de l'enseignement général est encore très incertaine. Pour sa part, le gouvernement fédéral a développé un programme dit de la deuxième chance (*Die zweite Chance*) en vue de remédier au décrochage scolaire tant passif (comportement de retrait pendant les cours) qu'actif (absentéisme répétitif et prolongé) parmi les 12-16 ans en visant la réintégration par l'intermédiaire d'associations. Selon la définition adoptée, les estimations de la proportion de décrocheurs varient de 3 à 15 %.

##### *Les mesures en faveur de la formation et de l'insertion professionnelles*

L'empilement des programmes depuis trois décennies et l'enchevêtrement des responsabilités depuis le niveau fédéral jusqu'à celui de la commune en matière de formation et d'insertion professionnelle des jeunes font craindre un manque de transparence et une perte d'efficacité de l'ensemble du dispositif. 193 programmes adoptés au niveau fédéral, au niveau de chaque *Land* ou en association *Bund-Länder* ont été recensés en 2009. Depuis 2004, un

Pacte national pour la formation professionnelle et le renouvellement de la main d'œuvre qualifiée a été conclu entre d'une part les ministres fédéraux de l'économie, du travail et de la formation et d'autre part les responsables des chambres consulaires, des entreprises et du patronat en vue de développer l'offre de formation professionnelle, prévoit des mesures spécifiques en direction des jeunes de faible niveau. Les politiques de soutien aux jeunes en difficulté recouvrent quatre registres d'intervention :

- L'orientation professionnelle : par exemple, un programme plus particulièrement ciblée sur les élèves de la *Hauptschule*, avec un stage en entreprise de 80 heures à l'issue duquel est délivré un certificat recensant préférences, capacités et aptitudes de l'élève.
- La préparation à la vie professionnelle avec des actions destinées à faciliter l'accès ultérieur à une formation Duale pour les jeunes de moins de 25 ans, en dehors des filières scolaires.
- La formation professionnelle dont la mesure centrale concerne l'accès à des ateliers de formation hors entreprise à destination de jeunes n'ayant pas trouvé de place en formation duale ou de jeunes dont le contrat a été rompu pour raison de faillite ou de fermeture de l'entreprise (lutte contre les NEET notamment dans les Länder de l'Est).
- L'acquisition de qualifications modulaires : dans le cadre d'expériences pilotes, les entreprises recrutant des jeunes chômeurs de plus de 6 mois sans formation professionnelle afin de leur permettre d'acquérir des connaissances et compétences utiles à la préparation d'un diplôme professionnel, reçoivent une subvention et des aides à la création de places de formation. C'est le cas du programme - préventif et curatif - *Perspektive Berufsabschluss* -, destiné aux jeunes de faible niveau général, en difficulté ou issus de l'immigration.

Ces expériences de modularisation de la formation professionnelle ne font pas l'unanimité, les réticences les plus vives émanant des acteurs syndicaux qui y voient le risque de fragmentation des formations et par là l'appauvrissement de la qualification professionnelle, fondement de la convention sociétale.

#### **4.2. Royaume-Uni : prévenir les sorties précoces et remédier aux NEET**

Les autorités britanniques ont développé depuis dix ans une importante panoplie de mesures tant préventives que curatives. La prévention consiste notamment à éviter que les jeunes quittent le système éducatif sans avoir atteint un niveau de certification CITE3b. Pour cela, à destination avant tout des familles à « faible environnement socio-culturel », le gouvernement s'est notamment engagé à développer des places scolaires pour tous les enfants de 3 à 14 ans de huit heures du matin à six heures du soir à partir de 2010 ; à ce stade, ces initiatives '*breakfast clubs*' et '*after school clubs*' ne sont pas encore très largement accessibles et sont payantes sauf pour les familles les plus démunies.

En outre, partant du constat qu'une partie importante du décrochage scolaire provient de difficultés financières, le gouvernement propose depuis 2004 un soutien financier - sous condition de ressources des parents - aux élèves de 16-19 ans (« *Education Maintenance Allowance* »), qui ont obtenu leur GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) et qui poursuivent leurs études dans une voie académique ou professionnelle : en 2006/2007, 525 000 individus ont bénéficié de cette aide et les évaluations mesurent des effets positifs sur le maintien dans l'éducation (OCDE, 2008) : ceci dit, la mesure a été supprimée par la nouvelle administration.

A la jonction du préventif et du curatif, en 2007, le gouvernement a instauré un dispositif pour s'assurer qu'à la fin de l'enseignement obligatoire, chacun ait reçu une offre de formation avant la fin du mois de Septembre (« *September Guarantee* »). En outre, des mesures visent à augmenter les possibilités de formation (« *14-19 Strategy* »), notamment

dans la voie professionnelle (introduction en 2002 d'un GCSE professionnel, lancement en 2004 du « *Young Apprenticeship* » destiné aux jeunes de 14 ans désirant suivre une formation en apprentissage, création de 17 nouveaux diplômes devant être disponibles d'ici 2013 dans le but de développer tant des compétences pratiques que des savoirs de base à trois niveaux ; là encore, ces initiatives sont pas très répandues et constituent plutôt des « projets pilotes » ; seuls certaines écoles et collèges offrent les nouveaux diplômes dont l'accessibilité est toute relative.

De plus le gouvernement prévoit de garantir une place d'apprentissage d'ici 2013 à tous les jeunes de 16-19 ans désireux de s'engager dans cette voie. Enfin le gouvernement prévoit de changer les critères de définition de l'éducation obligatoire : d'ici 2015, l'ensemble des jeunes devra participer à l'éducation et à la formation jusqu'à 18 ans, sachant que la notion de formation est ici très flexible puisque à partir de 16 ans, l'option du travail en entreprise restera possible à condition de pouvoir y suivre des formations (ou ailleurs).

Les interventions curatives se sont développées selon deux axes : aider au retour en formation et faciliter une première expérience de travail ; prévenir les difficultés des jeunes potentiellement fragiles, avec d'une part un programme « entrée dans l'emploi » pour les 16-18 ans n'ayant pas les compétences requises de base pour entrer dans l'apprentissage ou dans l'emploi ; un programme « stage clefs pour l'engagement » qui depuis 2005 s'adressent aux 14-16 ans rencontrant des difficultés avec les programmes scolaires classiques. De même les services de « *Connexions* » visent à apporter un soutien et des services (informations, conseils vis à vis des opportunités d'emploi et de formation) à tous les jeunes anglais de 13 à 19 ans mais l'efficacité se révèle faible et un nouveau dispositif devra être mis sur pied

Par ailleurs le programme « *Train to gain* » lancé en Angleterre en 2006 ciblait les individus non-qualifiés mais en emploi pour qu'ils puissent accéder à une formation en faisant prendre conscience à leurs employeurs des aspects bénéfiques d'un tel investissement : d'une ampleur limitée, ce programme a été supprimé. Enfin le *Neal Deal for Young People* (NDYP) cherchait à favoriser le retour en emploi des jeunes de 18 à 24 ans sans travail depuis au moins 6 mois : après une phase de bilan de l'employabilité de la personne et si aucun poste ne se présente, elle a possibilité de choisir entre un emploi subventionné, une formation à temps plein, un emploi dans le secteur associatif ou dans l'environnement. Il faut noter que ce programme privilégiait le retour à l'emploi et non à la formation ; il a été supprimé par le nouveau gouvernement. Le chapitre consacré à l'Angleterre présente de nouvelles initiatives lancées par la coalition au pouvoir ; à ce stade, bien qu'elles soient qualifiées de « nationales », elles sont en réalité d'assez faible ampleur et peu effectives.

#### **4.3. France : développer la prévention en l'absence d'un droit différé à la formation qualifiante**

Les dispositifs de prévention pure sont assez récents en France, les solutions curatives ayant été longtemps et massivement privilégiées.

##### *La prévention en voie de développement*

La loi d'orientation de l'éducation de 2005 prévoit dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ». Le programme est personnalisé parce qu'il est adapté à un élève particulier en vue d'assurer la continuité au parcours de l'élève et coordonné au sein de la classe mais plus largement de l'établissement. Il constitue une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher les redoublements (quatre fois plus fréquents en France que dans la moyenne de l'OCDE). La



part des élèves bénéficiant d'un PPRE par rapport à l'ensemble des élèves scolarisés au collège est supérieure à 7 % sur l'ensemble du territoire et supérieure à 10 % en éducation prioritaire pour l'année 2008-2009 (source Sénat).

Par ailleurs des dispositifs visent à proposer des découvertes, des initiations et des informations en vue de favoriser la continuité entre la scolarité obligatoire et la formation professionnelle initiale :

- Destinées aux élèves issus des classes de 4<sup>ème</sup>, les classes de découverte professionnelle de 6 heures (DP6), installés dans les lycées professionnels, restent des classes de collège préparant au brevet mais aussi ont pour but d'apporter aux élèves des connaissances du monde professionnel et des différentes formations tout en les aidant à construire leur propre projet personnel et professionnel. C'est une classe de remotivation scolaire en vue de permettre aux élèves volontaires d'être placés en situation de réussite par des méthodes pédagogiques différentes du collège, une représentation valorisante des métiers, un appui sur le travail en projets, une collaboration active avec les parents et l'engagement de l'équipe éducative. Elle intègre des stages en entreprise, et des stages de courte durée dans d'autres établissements.
- Depuis la rentrée 2008, dans le cadre du collège, peut être proposé un « dispositif d'initiation aux métiers en alternance » (DIMA) : il s'agit, pour les élèves de 15 ans, d'une possibilité de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance durant une année. A la fin de cette formation DIMA, le jeune peut soit reprendre le collège, soit signer un contrat d'apprentissage. Ainsi il y a donc une possibilité d'une année de réflexion concernant l'orientation, qui est réversible. Ce dispositif doit permettre d'augmenter les possibilités de choix éducatif notamment pour les individus démotivés par des programmes généralistes et purement scolaires, soit une tentative de contrebalancer une nette tendance à une sélectivité croissante de l'entrée en apprentissage.

La Mission Générale d'Insertion (MGI), organisée au niveau de chaque académie, intervient tant de manière préventive que réparatrice. Ses activités ont pour but de prévenir le décrochage scolaire en organisant un suivi individualisé des élèves à risque. Mais la MGI peut également faciliter le retour dans une formation qualifiante et diplômante grâce à des méthodes pédagogiques personnalisées telles que des sessions d'information et d'orientation ou des modules de re-préparation d'examen par alternance. Malgré des avancées, le bilan semble mitigé pour un dispositif qui voit un cinquième des élèves qui lui ont été adressés rester sans solution à l'issue des entretiens qu'ils ont eu avec des animateurs de la mission (OCDE, 2009). En outre sa portée semble pour partie dépendante du charisme des responsables territoriaux sachant que le non recours au dispositif de la part de jeunes pourtant en difficulté est patent (Bernard, 2009) : ce ne sont pas d'abord les besoins des jeunes qui déterminent l'activité des diverses MGI mais plutôt l'offre territoriale, c'est-à-dire la constitution (préalable) de réseaux d'acteurs locaux à même de s'organiser et de dégager les financements nécessaires notamment par le biais de ressources européennes, au final plus importantes que celles dégagées par le budget national. Enfin ces mesures produisent des effets de remédiation indéniables mais pas au point de contrebalancer significativement la sélectivité des régulations « spontanées » de l'éducation et du marché du travail (ibid.).

#### *Les aides à l'insertion qualifiantes bénéficient secondairement aux moins dotés*

Les dispositifs à visée curative cherchent à offrir des possibilités de qualification professionnelle à des jeunes déjà sortis du système éducatif (soit au moins un diplôme de niveau CITE3b) avec un accent marqué sur la formation par alternance :

- « Les écoles de la deuxième chance » proposent aux jeunes sans qualification une formation en alternance allant d'une étape de détermination à une étape de reconnaissance des acquis professionnels (par le biais d'une certification reconnue) avec un suivi personnalisé. Elles atteignent leurs « cibles » mais touchent des effectifs assez réduits.
- L'un des principaux dispositifs devant permettre aux jeunes de se qualifier (ou de se re-qualifier) est le contrat de professionnalisation (plus de 200 000 bénéficiaires). Malheureusement, dans les faits, ce dispositif profite davantage aux individus déjà qualifiés et diplômés et en 2006 seuls 9% des embauches de jeunes en contrat de professionnalisation concernaient des jeunes sans qualification (OCDE, 2008).
- Le CIVIS renforcé (Contrat d'insertion dans la vie sociale) spécifiquement conçu pour les personnes n'ayant pas atteint la dernière année de BEP ou de CAP. L'objectif est de proposer sous 3 mois une solution adaptée à la situation de l'individu (un contrat en alternance, une formation professionnalisante, un emploi etc.). Il faut noter que les taux d'accès à une formation sont dans les faits assez faibles et en outre la première prise en contact avec les services de l'emploi est plus tardive pour les non-qualifiés (qui est pourtant la population cible du *CIVIS renforcé*) : 27% entrent en contact avec la mission locale trois ans après la sortie du système éducatif.

#### *Un accès limité à la certification par la formation continue<sup>25</sup>*

La formation post-initiale peut prendre une première forme : la reprise d'études à temps plein dans un établissement scolaire ou universitaire. Cette voie est marginale. Au total, parmi les sortants en 1998 du système éducatif, moins de 3 % des jeunes ont repris de telles études entre juin 1999 et le printemps 2001. Que ce soit via une formation en alternance ou une formation organisée par l'entreprise, l'accès à une qualification reconnue reste limité : seuls 5 % des jeunes non diplômés ont acquis un titre ou un diplôme professionnel par ce biais.

Seuls 9,4 % des jeunes non diplômés de niveau V à VI de la génération sortie en 1998 du système éducatif avaient accédé à une formation en alternance trois ans après leur sortie du marché du travail et 7,4 % à une formation en entreprise ; au final 5 % avaient acquis un titre ou un diplôme professionnel par l'entremise de cette formation en alternance ou d'une formation organisée par l'entreprise qui les avaient employés ; pour les bacheliers non diplômés, les accès aux deux types de formation s'élevaient respectivement à 6,1% et 11,4 % et 7,4 % (soit moins de la moitié) avaient obtenu une certification reconnue.

Parmi les 20 % de sans diplôme qui suivaient une formation « hors emploi », environ 6 % pouvaient espérer obtenir un titre. En tout état de cause, ce droit différé demeure modeste. A l'inverse des formations en emploi, les taux d'accès des filles sont supérieurs à ceux des garçons (24 % contre 16 %).

A un horizon de 5 ans, l'accès à une certification reconnue des jeunes non diplômés dans le cadre de la formation en cours d'emploi s'élargit un peu pour concerner environ 10 % d'entre eux. Si 30 % de ces jeunes ont bénéficié d'une formation hors emploi (parmi les demandeurs d'emploi), il est difficile d'estimer la part de ceux ayant obtenu une certification.

## **Conclusion**

Ce parcours dans trois des grands pays européens, élargi en outre, sur certains aspects, à l'ensemble de l'Europe et notamment, aux pays scandinaves, permet de pointer différentes dimensions de la « (non) qualification des jeunes sortant du système éducatif » dont l'agencement prend de fortes spécificités sociétales :

- 1. Un niveau d'études (et de connaissances générales)

---

<sup>25</sup> Voir Lopez et alii., 2007.

- 1bis. Un niveau attesté de compétences générales (PISA)
- 2. La détention de savoir faire constitutifs de la maîtrise d'un métier
- 3. L'obtention d'une certification générale ou professionnelle
- 4. Un titre reconnu dans une convention collective ou par une réglementation (dans le cas d'une profession réglementée)
- 5. Un assemblage (un « portefeuille »), variable selon les individus, de compétences attestées et valorisables sur le marché du travail
- 6. Une probabilité ou une capacité effective d'insertion dans l'emploi

L'approche qui a longtemps prévalu en France avec la nomenclature interministérielle des niveaux de formation de 1969 privilégiait une combinaison des critères 6 et 1 : cette conception conduisait à osciller – plus qu'à combiner - entre une définition par les exigences des emplois et le niveau d'études atteint par les jeunes ; dès lors la relation formation emploi était logiquement pensée comme la coordination entre deux « mondes » fondamentalement disjoints. Depuis lors le développement de l'alternance a fortement mis en avant la 4<sup>ème</sup> dimension, une qualification professionnelle reconnue, désormais présente dans les textes législatifs mais dont l'instrumentation par l'action publique reste incertaine. Plus récemment, l'interprétation qui a été faite des « benchmarks européens » a conduit à ériger le 3<sup>ème</sup> critère en norme de conduite du système éducatif ce qui, ces dernières années, a conduit notamment à re-lancer assez massivement les CAP dans les lycées professionnels afin de capter les élèves exposés au risque (avéré) de sortir sans diplôme parce que faibles – ou jugés comme tels - au regard des exigences académiques et de celles portées par les nouveaux baccalauréats professionnels. L'une des difficultés majeures auxquelles est confrontée la régulation à la française tient à la critique montante que porte la dimension 1bis présentée ci-dessus ; par delà leurs limites, les évaluations PISA soulignent qu'une proportion importante et plutôt croissante des jeunes générations n'acquièrent pas des compétences de base dont il est estimé qu'elles sont gages à la fois d'une socialisation réussie et d'une professionnalisation crédible des cursus ; en leur absence pointe le risque que certains diplômes dits de remédiation à l'échec scolaire soient plus perçus par les employeurs comme le signal d'une défaillance potentielle que comme l'attestation d'une maîtrise professionnelle. Ce type de problème souligne la nécessité de satisfaire les exigences de la 4<sup>ème</sup> dimension – la reconnaissance de la qualification – quand on prétend résoudre les difficultés d'insertion en s'appuyant sur des titres professionnels ; il pointe d'ailleurs, au moins en creux, les limites des dits « benchmarks européens » - faire en sorte que le maximum de jeunes soient détenteurs d'une certification du second cycle - de l'enseignement secondaire dont on a pu montrer en outre les incertitudes statistiques.

Face à ce enjeux, on sait que les vertus scandinaves tiennent à un assemblage plutôt réussi des cinq premières dimensions (1bis compris), grâce notamment à de puissants dispositifs de prévention des risques de décrochage, fondés sur une identification précoce des fragilités des jeunes et des réponses assez fortement individualisées au sein même de la scolarité obligatoire. Ce modèle est difficilement transposable tel quel, d'autant plus qu'il semble rencontrer quelques difficultés à prendre aujourd'hui en compte les problèmes spécifiques posés par une proportion croissante de jeunes issus de l'immigration. C'est d'ailleurs une question commune aux trois pays étudiés, même si l'Angleterre se singularise du fait d'une moindre aspiration des « autochtones » à poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire, en raison de la puissance maintenue d'une convention sociale qui fait de l'exercice précoce d'un emploi le support privilégié de la conquête de la responsabilité individuelle (Van de Velde, 2008). Ceci dit, le dispositif anglais fait preuve de beaucoup de flexibilité organisationnelle et institutionnelle, laquelle présente l'avantage de favoriser l'emploi des jeunes : restent néanmoins posées deux questions – parmi d'autres - :

- La qualité de ces emplois est-elle suffisante pour soutenir une trajectoire véritablement ascensionnelle et qualifiante ?
- La probabilité récurrente d'être un 'NEET' ('*Not in Education, Employment or Training*') tout au long de la phase d'insertion pour les jeunes détenteurs d'un bas niveau de certification ne les exposent-ils pas aux risques structurels portés par une dualisation accrue du marché du travail juvénile ?

En contrepoint, le cas allemand ne serait-il pas riche de leçons pour la France ? En effet, ce pays a vu émerger au travers de PISA 2000 une très forte tension entre d'un côté, la valorisation sociétale de la qualification professionnelle (soit la dimension 4 ci-dessus), articulée à une forte segmentation au regard de l'accès à l'enseignement général et de l'autre, des résultats médiocres au test international qui montraient que le prix cognitif et social de l'orientation précoce était élevé, au point d'ailleurs d'écorner la légitimité du modèle de la qualification professionnelle ; ce risque de dé-légitimation pouvait paraître d'autant plus fort que les dispositifs de transition vers une formation professionnelle reconnue peinaient à ouvrir des perspectives efficaces pour les exclus d'un marché des places d'apprentissage, au recrutement de plus en plus sélectif.

Or durant les 30 ans écoulés, comme on l'a déjà dit, la régulation formation – emploi à la française n'a-t-elle pas tenté d'évoluer, dans sa propre configuration sociétale, vers ce modèle de la qualification reconnue, tout en rencontrant des obstacles récurrents pour asseoir la crédibilité de tous les titres de l'enseignement professionnel, en particulier d'une partie de ceux relevant du premier niveau de qualification ? Il se trouve qu'au regard de l'évaluation des compétences de base des jeunes, la situation allemande semble avoir évolué favorablement au long de la présente décennie, à l'inverse de ce qui prévaut en France et qu'a confirmé la dernière vague (2009) des tests PISA, en vue de rendre moins délicate l'articulation entre les exigences maintenues de la qualification professionnelle et la nécessité d'améliorer les compétences de base de tous les élèves.

Par ailleurs, tant le cas anglais, sur la base d'une régulation qui couple organisation d'un marché de la formation et développement d'initiatives publiques, que les « modèles » scandinaves d'inspiration universaliste, pointent l'intérêt de rendre souple, tout au long de la carrière professionnelle, l'accès à la formation susceptible de déboucher sur une certification reconnue ; il s'agit d'éviter ainsi le poids excessif du tropisme à la française, selon lequel « la valeur n'attend pas le nombre des années », tout se joue avant 22 ou 25 ans : de ce point de vue, beaucoup reste à faire en vue de construire un droit différé à une formation reconnue qui soit effectivement accessible aux jeunes sortant avec le moins de titres et de reconnaissances à l'issue de leur parcours de formation initiale et pour lesquels se combinent lourdement origines sociales modestes et parentèle en tout ou partie issue de l'immigration.

## **Bibliographie**

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 4, pp. 47-61

Affichard J. (1976), « Bilan de l'emploi par profession », *Economie et Statistique* n° 81-82, INSEE, Paris, pp.45-56.

Arrighi J.-J., Gasquet C., Joseph O. (2009). L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004. *NEF* n° 42, CEREQ, Marseille.

Baethge M., Solga H., Wieck M. (2007), *Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich Ebert Stiftung Studie.

Baudelot C., Establet R. (2009), *Elitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, coll. La République des Idées, Editions du Seuil, Paris.

- Beicht U. (2009), *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife ?*, BIBB Report 11/09.
- Bernard, P-Y, (2009), *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*, Thèse de doctorat sociologie, Université de Nantes,.
- BIBB (2009), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*, Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008), *Bildung in Deutschland 2008*, Autorengruppe Bildungsberichterstattung.
- BMBF(1) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009), „Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und –maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung“, *Band 3 der Reihe Berufsbildungsforschung*.
- CERC (2008) *Les jeunes sans diplôme, un devoir national*, Rapport n° 9, La Documentation Française.
- Céreq (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Marseille, Céreq.
- Céreq (2007) ; *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Marseille, Céreq.
- Commissariat Général au Plan (1978), *La qualification, de quoi parle-t-on ?* La Documentation Française, Paris.
- Commission of the European Communities (2009), *Progress Towards the Lisbon Objectives in education and training, Indicators and benchmarks*, Commission staff working document SEC(2009)1616, Brussels.
- Council of the European Union (2009) “Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 12 May 2009 on enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning”, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/council0509\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/council0509_en.pdf)
- Coudrin C. (2006) “Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information* 06-11, DEPD, MEN, Paris.
- DCSF (Department of Children Schools and Families), (2010) *Identifying Components of Attainment Gaps, Research Report 217*.
- DEPP (2010), *Repères, références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2010*, MEN, Paris.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Véretout A. (2010) *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale*, Editions du Seuil, Paris.
- Dubois M., Léger F. (2010), « La baisse des sorties sans qualification – Un enjeu pour l'employabilité », *Note d'information DEPP* n°10-12, Ministère de l'Education nationale.
- Eyraud, F., D. Marsden et J.-J. Silvestre (1990). « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4, p. 551-569.
- Fournié D., Guitton C., (2008) « Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification », *BREF* n°252, CERREQ, Marseille.
- Garonna P., Ryan P. (1989), « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi* n° 25, Paris, La Documentation française, p. 78-90.
- Gasquet C. (2003), « Les jeunes « sans qualification. Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », Céreq, *Bref*, n° 202.

- Kingdon G., Cassen R. (2007), *Understanding low achievement in English Schools*, CASE/118, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Kirsch E. (1998), « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *Bref Céreq*, n° 145, Marseille.
- Krekel E., Ulrich J.G. (2009), *Jugendliche ohne Berufsabschluss*, Kurzgutachten, Friedrich Ebert Stiftung.
- Kuda E. (1997) « Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie » in *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – conception et jeux d'acteurs* (Möbus M. et Verdier E. Eds), L'Harmattan.
- Laur-Ernst U. (2000), « Das Berufskonzept – zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen », Intervention au Colloque *Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung*, Bad BOLL, 14-17 Mai 2000.
- Lopez A.(coord.), 2007, "*Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes sortis du système éducatif en 1998*", Relief 23, Céreq, Marseille.
- Machin S. and Vignoles A. (2006), *Education Policy in the UK* CEE Discussion Paper
- Maurice, M., F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982). *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF, coll. « Sociologies ».
- Méhaut Ph. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus M. et Verdier E. (eds.) *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 263-273.
- MEN (2010), *L'état de l'école*, DEPP, Ministère de l'éducation nationale.
- Möbus M., Verdier E. (1997), « La construction des diplômés professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination » in *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – conception et jeux d'acteurs* (Möbus M. et Verdier E. Eds), L'Harmattan.
- Möbus M. (2006) « L'articulation formation initiale/formation continue en France et en Allemagne » in *La formation tout au long de la vie*, Actes du Colloque Rennes Métropole 6 et 7 mars 2006, sous la direction d'Yves Morvan, PUR.
- Mons, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société ».
- Münk D. (2008), „Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums : von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind“, cité par U. Beicht (BIBB-Report 11/09).
- OCDE (2008), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes, France*, OECD, Paris.
- OCDE (2008), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes, Royaume-Uni*, OECD, Paris.
- OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*, OECD, Paris
- OCDE (2010), *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. <http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf>.
- OECD (2010), *Learning for Jobs Germany*, OECD, Paris.
- Rainbird H., Tanguy L. (1995), « Institutions et Marché du travail au fondements des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne » in Jobert A., Marry C. et Tanguy L. (eds.) « *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie* », Armand Colin.
- RERS (2010), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2010*, DEPP, Ministère de l'éducation nationale, Paris.

Rose J. (2009). La « non qualification » : question de formation, d'emploi ou de travail ? Céreq, Marseille, *Net.Doc.* n° 53.

Schöngen K. (2003), „Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen ? Ergebnisse einer Befragung », *BWP* 5/2003, BIBB.

Steedman H., Hawkins J. (1994) : Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques : une première évaluation, *Formation Emploi* n° 46.

Tanguy L. (2002) « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n° 4, vol. 43, 2002, p. 685-709.

UNESCO (1997), *Classification Internationale Type de l'Education*, URL : [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_F.pdf).

Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris.

## Chapitre 2

### L'Allemagne et la (non)qualification des jeunes<sup>26</sup>

Comme les deux autres chapitres nationaux (sur l'Angleterre et la France), ce chapitre présente les catégories conventionnelles en usage outre Rhin avant de retracer les processus qui mènent telle et telle catégorie de jeunes à la non qualification puis il s'intéresse aux dispositifs publics ou collectifs qui s'efforcent de contrebattre celle-ci.

#### 1. Catégories en usage pour définir un jeune sans qualification

##### 1.1. Importance de la validation et forte segmentation des voies

Appliquée au contexte allemand, la définition administrative française des jeunes sans qualification (MEN 2010) n'aurait aucune portée pour deux raisons majeures. D'une part, une telle définition signifie en creux qu'un jeune sortant du système éducatif sans diplôme peut être qualifié. D'autre part, elle accorde un poids prépondérant à la durée des études, sans établir de distinction entre enseignement général et formation professionnelle.

Au-delà de l'importance accordée à la validation de la formation, le modèle allemand se caractérise par une forte segmentation. Celle-ci se traduit d'abord par l'absence de collège unique (voir encadré 1.1 en annexe). Cette segmentation se traduit aussi par la dissociation entre l'enseignement général dont le plus haut niveau est le baccalauréat et les deux voies d'acquisition de la qualification, la voie professionnelle, essentiellement assise sur l'apprentissage, et la voie dite académique : l'enseignement supérieur (voir encadré 1.2 en annexe).

Le cloisonnement du système éducatif allemand reproduit aussi la répartition des compétences entre l'Etat fédéral et les Länder. Au niveau fédéral (ministères et partenaires sociaux) revient la politique de formation professionnelle (extra-scolaire), aux Länder celle de l'enseignement, orchestrée par une instance de coordination, la conférence des ministres de l'Education des Länder<sup>27</sup>. On a là dans la répartition des compétences entre le niveau national et le niveau décentralisé, une configuration qui, toute proportion gardée, est symétriquement opposée à la configuration française.

Deux indicateurs permettent ainsi d'identifier les jeunes sortants non-diplômés de l'enseignement général et les jeunes adultes « sans qualification formelle ». Le premier comptabilise les sortants de l'enseignement secondaire n'ayant pas obtenu de diplôme de fin d'études générales. Le second recense les jeunes adultes de 20 à 24 ans (ou 20-29 ans) ne poursuivant aucune formation et n'ayant ni diplôme professionnel, ni diplôme d'enseignement supérieur. Un récent sommet de l'Education (*Bildungsgipfel*), réunissant le gouvernement fédéral et les gouvernements des Länder s'est donné pour objectif de réduire de moitié la part de sortants sans diplôme général et la part de jeunes adultes sans certification professionnelle d'ici 2015 (voir point 3 infra) (*Bundesregierung-Regierungschefs der Länder* 2008).

La transposition des données allemandes dans les nomenclatures internationales et la mise en œuvre des objectifs européens adoptés à Lisbonne en 2000 conduisent les experts allemands à utiliser les classifications unidimensionnelles, intégrant diplômes généraux et diplômes professionnels<sup>28</sup>. Ainsi, un troisième indicateur recense les sorties précoces du

<sup>26</sup> Ce chapitre a été rédigé par Martine Möbus (CEREQ, Marseille).

<sup>27</sup> *KMK : Kultusministerkonferenz*, instance à laquelle s'ajoute pour l'enseignement supérieur, la conférence des recteurs d'université (*HRK : Hochschulrektorenkonferenz*). Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Etat fédéral a cependant la maîtrise de la régulation des flux d'entrée et de la politique des diplômes.

<sup>28</sup> Le baccalauréat et le brevet Dual sont ainsi tous deux classés au niveau 3 de la nomenclature ISCED (respectivement 3A et 3B).



système éducatif, conformément à l'objectif fixé par l'Union européenne de ne pas dépasser 10% de sortants sans diplôme du second cycle du secondaire, à l'horizon 2010, (BMBF(1) 2010).

*Tableau 1 Les indicateurs en usage à propos de la non qualification*

<b>Indicateurs</b>
<b>Mode de calcul et origine</b>
<b>Taux</b>
<b>Sortants du système scolaire sans diplôme d'enseignement général</b> <sup>29</sup>
<i>Schulabgänger ohne allgemeinbildende Abschlüsse</i>
Jeunes ayant quitté le système scolaire sans au moins le certificat de fin de Hauptschule en % d'une classe d'âge
(15 ans à <17 ans)
<i>BMBF(1) 2010</i>
7,5 % en 2008
<b>Jeunes sans qualification formelle/sans certification professionnelle</b>
<i>nfQ = Nicht formal Qualifizierte</i>
<b>ou</b> <i>Ungelerntenquote</i>
<b>ou</b> <i>Jugendliche ohne Berufsausbildung</i>
Part de jeunes de 20 à 24 ans ne suivant ni études, ni formation professionnelle et n'ayant ni certification professionnelle, ni diplôme de l'enseignement supérieur
<i>BIBB 2009</i> <sup>30</sup>
14,5 % en 2007
<b>Sorties précoces du système éducatif</b>
<i>Frühzeitige Abgänger</i>
Proportion de jeunes âgés de 18 à 24 ans ne suivant ni études, ni formation initiale/continue et n'ayant aucun diplôme du second cycle du secondaire (général ou professionnel)
<i>Indicateur européen Lisbonne</i>
12% en 2008

De ce point de vue, les débats qui accompagnent la mise en œuvre des décisions et outils politiques européens sont très illustratifs des enjeux que soulève la définition de la qualification en Allemagne. Ainsi, la transposition du Cadre européen des certifications (EQF) pose un certain nombre de problèmes dans le contexte allemand puisqu'il s'agit d'étalonner l'ensemble des certifications générales et professionnelles sur trois registres : les connaissances, les aptitudes et les compétences. Initialement, cette transposition était présentée en Allemagne comme une opportunité d'assurer la transparence, l'équivalence et la perméabilité des différentes voies éducatives. Bien que l'ensemble des acteurs (Etat fédéral, Länder et partenaires sociaux) se soient entendus pour élaborer en commun un cadre allemand des certifications (*Deutscher Qualifikationsrahmen*) qui soit transversal à l'ensemble des

<sup>29</sup> Au-delà de la séparation entre niveau de diplôme général et niveau de diplôme professionnel, l'utilisation de la notion de sortants est particulière puisqu'elle se réfère aux effectifs d'une classe d'âge. Or les diplômes d'enseignement général peuvent être aussi acquis dans les établissements d'enseignement professionnel.

<sup>30</sup> BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) : Institut fédéral de la formation professionnelle

filières, ils se heurtent à de réelles difficultés. Parmi les points d'achoppement, deux sont particulièrement épineux et opposent les acteurs fédéraux et les acteurs des Länder. Il s'agit de trouver un accord d'une part sur la place respective du baccalauréat général et du brevet Dual, d'autre part sur la place du titre de *Meister* par rapport au nouveau titre universitaire de Bachelor (*Netzwerk Weiterbildung* 2010).<sup>31</sup>

## 1.2. Une conception exclusive de la qualification structurant le marché du travail ...

Si la certification professionnelle, plus que la durée d'études, constitue le « passeport d'entrée dans le monde du travail » (BMBF(1) 2010)<sup>32</sup>, l'avantage relatif dont bénéficient les jeunes allemands qui en sont titulaires lors de leur insertion professionnelle a pour corollaire la forte disqualification de ceux qui n'en ont pas. L'intégration de la formation professionnelle au marché du travail, son mode de structuration par le métier (Lutz, Sengenberger 1974, Möbus et Verdier 1997, Laur-Ernst 2000) marquent la définition de la qualification. Le métier appris repose sur un concept global (Kuda 1997), validé à l'issue d'un parcours de formation spécifique. Il se différencie de conceptions plus modulaires de la qualification, davantage axées sur les résultats des apprentissages que sur leur processus d'acquisition, telles qu'elles existent au Royaume-Uni mais également en France (Möbus 2006). Ainsi, les difficultés d'adaptation du modèle allemand aux systèmes européens de crédit, d'unités capitalisables et de validation des acquis s'expliquent par la remise en cause des conceptions sur lesquelles il repose (Ehrke 2010) (voir point 3 infra).

Les catégories utilisées par l'Institut de recherche sur le marché du travail<sup>33</sup> dans ses travaux sur la structure de la population active et les taux de chômage par niveau de qualification illustrent la forte référence à la certification professionnelle. Trois grands niveaux y sont distingués : les faiblement qualifiés (sans formation professionnelle certifiée) ; les qualifications intermédiaires (titulaires d'un brevet d'apprentissage ou équivalents, d'un brevet de technicien ou de maîtrise) et les diplômés de l'enseignement supérieur (voir encadré 1.2 en annexe). Ces travaux font également ressortir l'importance de l'écart de taux de chômage entre ceux qui n'ont pas de formation professionnelle certifiée et les autres actifs. Ainsi, le taux de chômage des actifs sans formation professionnelle certifiée (26 %) est-il respectivement deux à trois fois et six à sept fois plus élevé que celui des titulaires d'une certification professionnelle ou d'un diplôme du supérieur. L'Allemagne figure parmi les trois pays européens dans lesquels l'écart de taux de chômage entre non-qualifiés et diplômés du supérieur est le plus élevé.

<sup>31</sup> Le vice-président du groupe de travail DQR du BIBB, représentant de la confédération syndicale DGB, a ainsi évoqué un conflit culturel entre enseignement général et formation professionnelle. Selon lui, si les diplômés d'enseignement général participent du processus de qualification, ils ne constituent pas une qualification en tant que telle : « *Da wir einen Qualifikationsrahmen - und keinen Qualifizierungsrahmen - entwickeln wollen, ist es erst einmal schwierig nachzuvollziehen, warum allgemeinbildende schulische Abschlüsse überhaupt in einem Deutschen Qualifikationsrahmen enthalten sein sollen... Zugespitzt könnte man sagen: Wir führen zurzeit einen Kulturkampf zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung* ». (*Bildungsspiegel.de* 2010).

<sup>32</sup> Depuis le milieu des années 2000, le ministère fédéral de la formation et de la recherche et l'instance de coordination des ministres de l'Éducation des Länder ont confié à un consortium d'experts le soin d'élaborer tous les deux ans un rapport sur l'état du système éducatif qui intègre les données de l'enseignement général, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Ce consortium, dirigé par l'institut allemand de recherche pédagogique internationale (DIPF), comprend l'institut allemand de la jeunesse (DJI), la société d'information sur l'enseignement supérieur (HIS), l'institut de recherche en sociologie (SOFI) de l'université de Göttingen et l'office fédéral de la statistique (Destatis). Ce rapport sur l'éducation fait état des meilleures conditions d'emploi (accès à l'emploi, statut et revenu) d'un apprenti breveté par rapport à un bachelier sans formation professionnelle.

<sup>33</sup> *Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* : Institut de recherche sur le marché du travail et les professions rattaché à l'Agence fédérale du travail

La part de filles sans aucun diplôme général est nettement plus faible que celle des garçons (6% contre 9 % en 2008) de même que celle des sortantes avec le certificat de fin de *Hauptschule* (24,5 % contre 32,2 %) alors que la part de sortantes diplômées du baccalauréat ou équivalent atteint 49,4 % contre 41,1 % pour les sortants hommes. La différence hommes – femmes est également visible parmi les jeunes étrangers.

Tableau 2 Structure de qualification des actifs occupés en 2005  
(hors apprentis)

Sans formation professionnelle certifiée	Apprentissage /Technicien et assimilés	Enseignement supérieur	ND	Ensemble
15 %	67 %	17 %	1 %	100 %

Source : Reinberg, Hummel, IAB Kurzbericht n°18/2007

### 1.3 ... mais un lien étroit entre le niveau d'enseignement général et l'accès à la certification professionnelle.

Au-delà des formes institutionnelles de cloisonnement des structures éducatives, les problèmes relatifs à l'absence de qualification des jeunes en Allemagne font ressortir l'interdépendance croissante entre le niveau de sortie du système scolaire général et les possibilités d'accès à la formation professionnelle. Le niveau d'enseignement général conditionne de plus en plus l'accès à la formation professionnelle. Il détermine les possibilités de choix entre les spécialités et donc le métier appris. Il pèse donc indirectement sur la qualité de l'insertion professionnelle et les conditions d'emploi et de carrière.

L'essentiel des débats publics dédiés aux jeunes en difficulté concerne une étape décisive, qualifiée de premier seuil d'entrée sur le marché du travail, la transition entre la sortie de l'enseignement général secondaire et l'entrée en formation professionnelle. Cette étape focalise l'ensemble de l'attention depuis le milieu des années 1990, compte tenu de la croissance des difficultés de placement en formation professionnelle des jeunes sortant du système d'enseignement général (voir point 2. infra).

## 2. Les carrières scolaires des jeunes non qualifiés

### 2.1. Le niveau de diplôme général : évolution et répartition selon le sexe, la nationalité et le secteur géographique

7,5 % des jeunes en âge de fin de scolarité obligatoire dans l'enseignement à plein temps quittent le système scolaire sans diplôme de formation générale et 28,5 % sortent avec un diplôme de fin de *Hauptschule*, filière la plus courte de l'enseignement général. Par ailleurs, le nombre de sortants, munis du baccalauréat ou d'un diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur, atteint actuellement 45 % d'une classe d'âge.

La part de sortants du système scolaire sans aucun diplôme d'enseignement général tend à reculer de même que celle de sortants avec le certificat de fin de *Hauptschule* (respectivement de 9,0 % à 7,5 % et de 29,7% à 27,5 % entre 1998 et 2008) alors que le part des bacheliers et assimilés a gagné 8 points, passant à 45,4 % de la classe d'âge correspondante et celle des diplômés de la *Realschule* a gagné 4 points, atteignant 52 % de la classe d'âge en 2008 (tableau 2.1 en annexe). Le niveau du vivier tend donc à s'élever. L'objectif des pouvoirs publics est de réduire de moitié la part de sortants sans aucun diplôme d'enseignement général d'ici 2015.

Tableau 3 Niveau de diplôme général des sortants du système scolaire en 2008  
(en % d'une classe d'âge \*)

Diplômes généraux	Effectifs	% d'une classe d'âge
Sans diplôme de fin de formation générale	64 918	7,5 % (15-16 ans)
Diplôme de fin de <i>Hauptschule</i>	244 887	28,5 % (15-16 ans)
Diplôme de fin de <i>Realschule (Mittlere Reife)</i>	468 528	50,8 % (16-17 ans)
Diplôme d'entrée dans l'enseign. supérieur technologique ( <i>Fachhochschulreife</i> )	131 814	13,5 % (18-20 ans)
Baccalauréat ( <i>Hochschulreife</i> )	310 417	31,7 % (18-20 ans)

\* Les pourcentages ne sont pas cumulables compte tenu de leur calcul par rapport à des classes d'âge différentes  
Source : BMBF(1) 2010

Un fossé important apparaît entre jeunes sortants allemands et jeunes sortants étrangers. La part de sortants étrangers sans diplôme général équivaut au double de celle des sortants allemands (15 % contre 7,5 %) et la part de sortants avec la fin de *Hauptschule* dépasse de 18 points celle des jeunes sortants allemands. Au total, plus de 60 % de jeunes étrangers sortent du système scolaire avec au plus le certificat de fin de *Hauptschule* (contre 36 % parmi les sortants allemands). 18 % des jeunes étrangers sortent du système scolaire avec un baccalauréat ou l'équivalent (tableau 2.2 en annexe).

Le facteur géographique est délicat à analyser compte tenu de l'hétérogénéité institutionnelle de l'organisation du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Dans les faits, le schéma classique de séparation entre trois filières ne prévaut encore que dans trois Länder (Bavière, Bade Wurtemberg et Basse Saxe). D'autre part, la refonte des filières du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire tendent partout à leur intégration progressive et à la suppression de la *Hauptschule* (voir carte 2.3 en annexe). Dans 11 des 16 Länder, deux filières du secondaire vont subsister : le *Gymnasium* et un établissement à plusieurs filières pouvant mener dans certains cas au baccalauréat.

Si la carte des sortants sans certificat de fin de scolarité générale met en évidence le taux plus élevé de sortants à ce niveau dans les Länder de l'Est (carte 2.4 en annexe), les disparités les plus importantes se manifestent à l'intérieur de chaque Land (allant de 3% à 22 %), les zones rurales faisant ressortir des taux nettement plus élevés de non-diplômés de l'enseignement général, surtout à l'Ouest. D'un autre côté, les taux de sortants bacheliers ne sont pas répartis de façon symétriquement opposée à ceux de sortants sans diplôme (graphique 2.5 en annexe). La Bavière par exemple présente à la fois le taux de non-diplômés et le taux de bacheliers parmi les plus faibles.

Tableau 4

Niveau de formation générale des sortants de l'enseignement scolaire en 2006  
(% par rapport à une classe d'âge\*)

	Valeurs absolues	%
Sans certificat	75 897	7,9 % (15 -16 ans)
Certificat Fin Hauptschule	273 481	28,5 % (15-16 ans)
Certificat Fin Realschule	481 845	49,6 % (16 -17 ans)
Diplôme d'entrée dans le supérieur technique	129 662	13,6 % (18 -20 ans)
Baccalauréat général	285 456	29,9 % (18 -20 ans)
	1 246 341	

} 43,5 %

\* Moyenne

Source : BIBB Datenreport 2009

- l'organisation d'entretiens en cas de désaccord des parents sur la filière recommandée par l'école ;
- en cas de maintien du désaccord, selon le Land, soit l'organisation d'un contrôle des aptitudes de l'élève, soit la libre décision laissée aux parents.

Les Länder peuvent être classés grossièrement en deux catégories : ceux dans lesquels les parents ont en dernier lieu le libre choix de l'établissement secondaire, ceux dans lesquels l'avis de l'école est prépondérant. Ainsi, dans sept des 16 Länder, situés à l'ouest comme à l'est, un examen de contrôle des connaissances de l'élève est prévu en cas de désaccord. Si le taux d'entrée au *Gymnasium* se révèle plus élevé dans les Länder où le libre choix est laissé aux parents, les facteurs explicatifs des différences de taux n'apparaissent pas distinctement. Cela ne tient ni à une plus grande sélection opérée par les enseignants qui tendent au contraire à être plus libéraux lorsque la décision leur revient, ni à un potentiel effet dissuasif sur le recours des parents lorsque la décision revient à l'établissement scolaire (BMBF(2) 2010).

#### *L'importance du statut socioprofessionnel des parents*

A résultats scolaires équivalents, les enfants issus des milieux aisés ont trois fois plus de probabilités d'entrer au *Gymnasium* que les enfants d'ouvriers. Par ailleurs, le rapprochement avec le milieu socioprofessionnel des parents révèle d'une part qu'à partir d'un avis identique de l'établissement scolaire, les enfants de milieux les plus aisés ont 60 % de chances supplémentaires d'entrer au *Gymnasium* que les enfants des classes moyennes ; d'autre part, que l'effet du milieu socioprofessionnel des parents est particulièrement fort en cas de non recommandation d'aller au lycée dans les Länder où la décision des parents prime.

Le niveau moyen de la classe et sa composition sociale ont également un effet sur le passage au *Gymnasium* : à résultats scolaires identiques, les élèves des classes de plus faible niveau tendent à avoir plus de chances d'accéder au *Gymnasium* et ces chances d'accès s'élèvent proportionnellement en fonction de la part de parents titulaires du baccalauréat.

Au final, pour un lycéen sur six, l'équipe éducative avait déconseillé l'accès au *Gymnasium*. Pour un élève sur dix, scolarisé dans une autre filière du secondaire, l'équipe éducative avait recommandé une orientation vers le *Gymnasium* (BMBF(2) 2010).

<sup>34</sup> Ces éléments sont fondés sur un rapport de recherche, commandité par le ministère fédéral de la formation et de la recherche au *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin*, « *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule- Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* », BMBF, *Bildungsforschung Band 34, 2010*.

### *Les disparités selon la nationalité*

Les enfants issus de l'immigration ont moins de probabilités d'entrer au *Gymnasium*. En 2006, 37% des élèves allemands de 15 ans fréquentaient le *Gymnasium* contre 22% des élèves issus de l'immigration. Si ce résultat tient pour l'essentiel au statut socioprofessionnel des familles issues de l'immigration, à statut socioprofessionnel identique, une différence demeure : parmi les élèves de 15 ans dont les parents appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les plus élevées, 51% des élèves issus de l'immigration fréquentent le *Gymnasium* contre 61% des élèves allemands (BMBF(1) 2010).

Cependant, à résultat scolaires équivalents, les enfants issus de l'immigration ont plutôt plus de probabilités d'entrer au *Gymnasium* que les autres enfants. Ce résultat est notamment visible pour les élèves d'origine turque. Il est fondé sur le fait que les familles issues de l'immigration manifestent une volonté particulièrement développée d'aller dans les filières scolaires les plus élevées (BMBF(2) 2010).

### **2.3. La transition du système d'enseignement général à la formation professionnelle**

15 % des jeunes adultes de 20-24 ans et de 20-29 ans ne poursuivant ni formation, ni études n'ont pas de formation professionnelle certifiée. Cette part est stable depuis le milieu des années 1990 (tableau 2.6 en annexe). La répartition de ce groupe par niveau de diplôme général du secondaire met en évidence la démultiplication des risques d'« absence de formation professionnelle »<sup>35</sup> pour les sortants aux plus bas niveaux de formation générale. La quasi-totalité des sortants du système scolaire sans diplôme général et près d'un tiers des titulaires du certificat de fin de *Hauptschule* ne parviennent pas par la suite à obtenir une formation professionnelle certifiée.

Tableau 5

**Jeunes adultes de 20 à 29 ans  
sans diplôme professionnel par niveau de diplôme général en 2007**

<b>Sans diplôme de fin de scolarité</b>	<b>84,5%</b>
<b>Fin de Hauptschule</b>	<b>30,8%</b>
<b>Fin de Realschule</b>	9,6%
<b>Baccalauréat ou équivalent</b>	5,9%
<b>Non renseigné</b>	12,5%
<b>ENSEMBLE</b>	<b>15,2%</b>

*Note de lecture : 84,5 % des jeunes adultes n'ayant aucun diplôme de fin de scolarité générale sont sans formation professionnelle certifiée*

*Source : BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*

Si les risques d'absence de formation professionnelle sont concentrés sur les jeunes de bas niveau général, les autres catégories ne sont pas pour autant totalement à l'abri de ce risque. Ainsi, 10 % des jeunes adultes, titulaires du certificat de fin de *Realschule*, obtenu à

<sup>35</sup> Le concept d'« absence de formation professionnelle » (*Ausbildungslosigkeit*), équivalant à celui du chômage (*Arbeitslosigkeit*), désigne la situation des jeunes qui n'ont pas trouvé de place de formation professionnelle.

l'issue de 10 ans de scolarité générale, n'ont aucune formation professionnelle certifiée et ils représentent un jeune adulte sur cinq sans formation professionnelle certifiée (voir tableau 2.7 en annexe).

*Un accès à la formation professionnelle de plus en plus restreint pour les bas niveaux de formation générale*

Malgré la croissance régulière de la part de bacheliers (et équivalents) dans les flux de sortie de l'enseignement général – passant de 36 % d'une classe d'âge en 1995 à 45 % en 2008 -, la majorité des sorties demeurent en-deçà de ce niveau. Par ailleurs, un quart des bacheliers n'envisagent pas de poursuivre des études supérieures. Ce sont donc les filières de formation professionnelle qualifiantes de niveau secondaire (système Dual et formation scolaire qualifiante à plein temps)<sup>36</sup> qui sont sollicitées.

L'ampleur du fossé apparu au cours des deux dernières décennies entre la demande de formation professionnelle et les capacités d'accueil dans ces filières a conduit les pouvoirs publics à développer et à créer de filières scolaires ou des stages, tous deux non totalement qualifiants, destinés à accueillir les jeunes sortant du système scolaire général en attendant qu'ils intègrent soit une formation duale, soit une formation scolaire qualifiante. En 2005, année la plus difficile, les capacités de formation qualifiante offertes équivalaient aux deux tiers des flux de sortie de l'enseignement secondaire général (hors bacheliers) (graphique 2.8 en annexe) (Krekel, Ulrich 2009). Le développement des filières scolaires non ou partiellement qualifiantes repose également sur le fait que si la scolarité obligatoire à plein temps s'achève à 15 ans révolus, il existe une obligation de fréquenter un établissement scolaire au moins à temps partiel jusqu'à l'âge de 18 ans.

L'importance quantitative prise par ces filières scolaires et stages a conduit les experts chargés de l'évaluation du système éducatif à les regrouper sous le vocable de dispositif de transition (*Übergangssystem*), désormais considéré comme le troisième segment du système de formation professionnelle initiale (au niveau infra enseignement supérieur). L'évolution des trois segments est nécessaire pour expliquer la dégradation jusqu'en 2007 des conditions d'accès à la formation professionnelle des sortants du système général aux plus bas niveaux.

*L'essoufflement du système Dual*

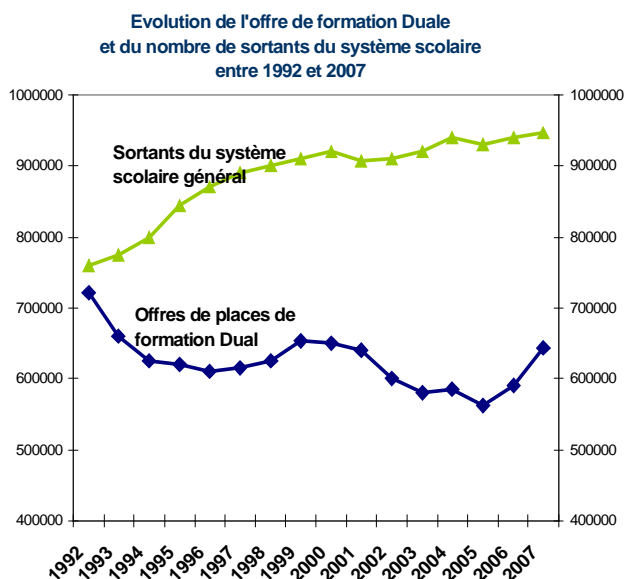
Le système Dual d'apprentissage en alternance constitue le premier segment non seulement parce qu'il demeure de très loin le plus important en termes d'effectifs formés mais également parce qu'il est la seule filière qualifiante dont l'accès est théoriquement ouvert à tous les sortants d'enseignement général, quel que soit leur niveau. Pour les sortants aux plus bas niveaux (sans diplôme ou certificat de fin de *Hauptschule*), la dégradation des possibilités de choix de formation professionnelle, déjà structurellement restreintes, tient essentiellement à l'évolution de l'offre de formation dans le système Dual, seule filière qualifiante susceptible de les accueillir.

L'évolution des capacités d'accueil dans le système Dual s'est traduite du début des années 1990 au milieu des années 2000 par un déséquilibre grandissant. Il a reposé d'une part sur la croissance des flux de sortie du système d'enseignement général dans les Länder de l'Ouest jusqu'en 2007, d'autre part sur la tendance structurelle à la baisse de l'offre de places d'apprentissage au-delà des fluctuations conjoncturelles de cette offre.

---

<sup>36</sup> Voir encadré 1. 2 en annexe : les filières de formation professionnelle qualifiantes – système Dual et système scolaire à plein – sont les seules filières du secondaire qui débouchent sur une certification correspondant à un métier.

## Graphique 1



Source : Ulmer Ph., Ulrich J.G., „*Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*“, Schriftenreihe des BIBB, Heft 106

Malgré la décroissance des flux de sortie du système d'enseignement général amorcée en 2007, les experts constatent le maintien d'un déséquilibre entre offre et demande. Il tient pour une part à la masse de jeunes qui se trouvaient dans la file d'attente au cours des années antérieures. En 2007, 40 % des demandeurs de formation professionnelle dans le système Dual étaient d'anciens candidats des années antérieures. Par ailleurs, un recul structurel de l'offre est constaté dans de nombreuses spécialités de formation artisanales et industrielles, traditionnellement accessibles aux sortants de système d'enseignement général aux niveaux les plus bas.

Parallèlement à ce déséquilibre au plan quantitatif, les difficultés de placement tiennent aussi à l'élévation des exigences des entreprises par rapport au profil des candidats. L'apparition de la notion de « *Ausbildungsreife* » (maturité pour la formation professionnelle) au début des années 2000, s'appliquant autant aux connaissances et aptitudes des candidats qu'à leurs dispositions cognitives, sociales et personnelles, illustre cette évolution. Si l'évolution démographique des prochaines années (graphique 2.9 en annexe) devrait permettre de réduire le déséquilibre entre offres et demandes de formation dual au profit des jeunes demandeurs, il n'est pas certain que les sortants de l'enseignement général aux niveaux les plus bas (sans certificat et fin de *Hauptschule*) bénéficient pleinement de ce retournement.

L'affaiblissement du système Dual ne se traduit donc pas tant par un recul de son importance quantitative que par la perte partielle de son caractère intégrateur vis-à-vis des publics scolaires les moins favorisés.

#### *La modestie des filières scolaires qualifiantes*

De leur côté, les filières professionnelles scolaires qualifiantes (*Schulberufssystem*) offrent une palette de spécialités nettement plus restreinte (santé, paramédical, social, secrétariat), dans lesquelles les filles sont sur-représentées (les trois quarts des flux d'entrée). Leur accès est en outre conditionné par la détention d'un diplôme d'enseignement général (le plus souvent certificat de fin de *Realschule*). Elles sont donc pratiquement fermées aux sortants de l'enseignement général aux plus bas niveaux (sans diplôme général, certificat de fin de *Hauptschule*).

Ces filières ont sensiblement augmenté leurs capacités d'accueil mais elles restent à l'« ombre du système Dual » (BMBF 2008), compte tenu de leur hétérogénéité et de leur faible transparence. Les experts regrettent que ces capacités ne soient pas davantage



développées, compte tenu des besoins de qualification actuels et futurs dans les spécialités qu'elles prennent en charge : santé, paramédical, social.

### Le dispositif de transition (Übergangssystem)

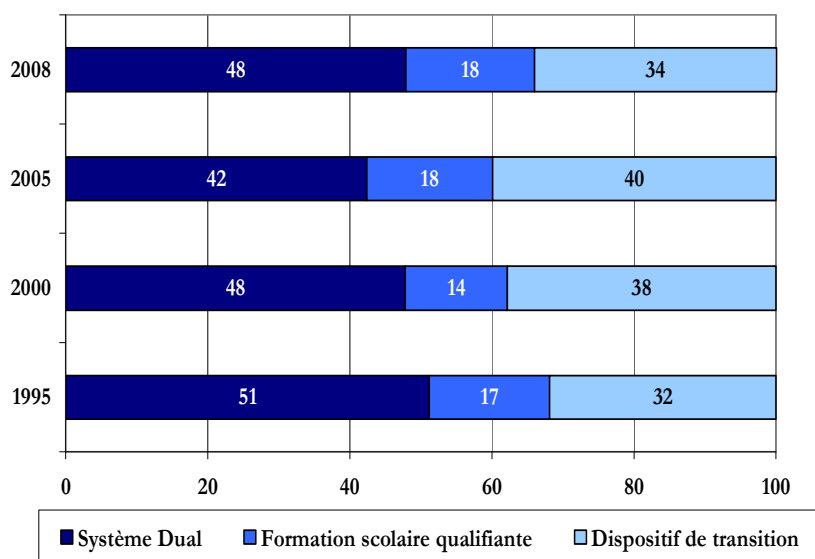
Par dispositif de transition est entendue l'étape censée précéder ou préparer l'entrée en formation professionnelle qualifiante. C'est l'importance quantitative progressive des différentes mesures qu'il recouvre qui a justifié leur regroupement au sein d'une nouvelle catégorie d'analyse : en 2008, sur 1 171 958 entrants en formation professionnelle initiale, qualifiante ou non-qualifiante, 397 277 étaient concernés par une de ces filières.

Le dispositif de transition est un ensemble très hétérogène en termes de public, de contenu, de durée et d'objectif (tableau 2.10 en annexe). Deux grandes sous-catégories peuvent être distinguées en fonction de leur support institutionnel : les filières scolaires dont le développement dépend de la politique éducative de chaque Land et les mesures fédérales relatives au placement des jeunes. Les filières scolaires dont certaines sont très anciennes, offrent une palette très large allant des formations pré-professionnelles en direction des jeunes de faible niveau général aux formations partiellement qualifiantes, susceptibles d'être comptabilisées ultérieurement dans un cursus qualifiant. Une partie d'entre elles permettent de préparer un diplôme de l'enseignement général. Les mesures fédérales, inscrites dans la législation sociale au titre du placement et de l'insertion professionnelle et prises en charge par l'Agence fédérale du travail, sont le plus souvent issues des accords passés entre les pouvoirs publics fédéraux et le patronat dans lesquels chaque partie s'engage soit à subventionner une mesure, soit à développer l'offre de formation qualifiante et de stages (point 3 infra).

Le dispositif de transition est remis en question pour son absence d'efficacité, en particulier pour le groupe de ceux qui ont le plus faible niveau d'enseignement général : « phase d'insécurité, caractérisée par les 'carrières dans les mesures' » (Baethge, Solga, Wieck 2007) ; « labyrinthe dans lequel errent les jeunes apparemment non intégrables dans le système Dual » (Münk 2008) ; « file d'attente conduisant au chômage de longue durée et trop rarement à une formation professionnelle qualifiée » (Zimmer 2009). Certains experts n'hésitent pas à réclamer la disparition de cet ensemble de mesures.

Graphique 2

Evolution des flux d'entrée dans les trois segments  
du système de formation professionnelle initiale en %  
1995 - 2008

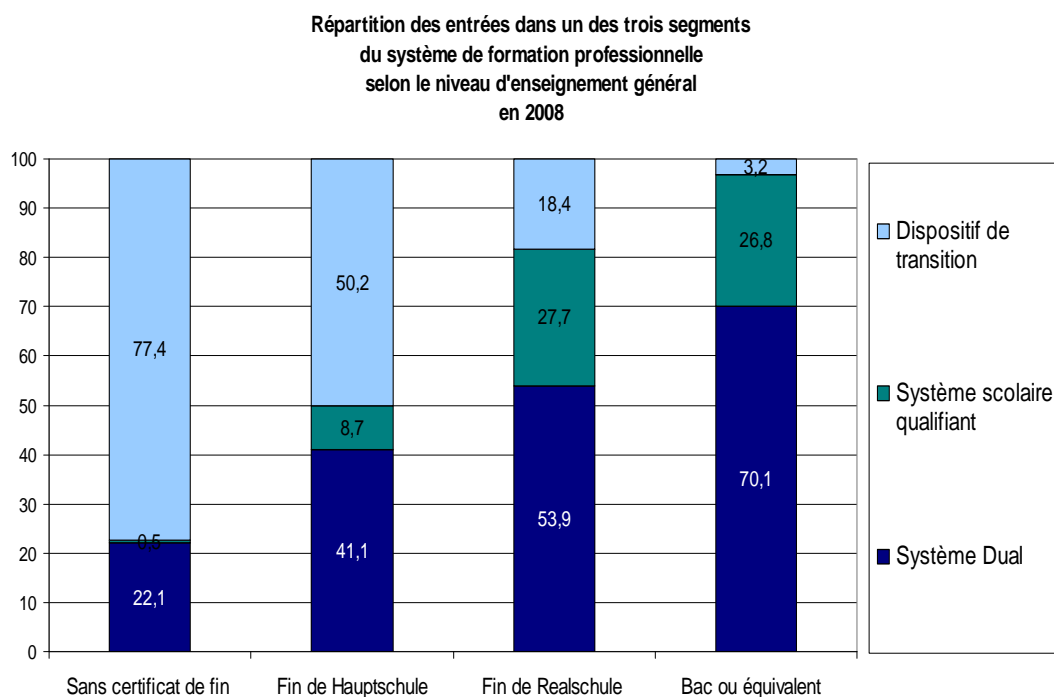


Source : SOFI, Baethge/Wieck 2008 "Der mühsame Weg in die berufliche Bildung" et Bildungsbericht

*La répartition des entrées dans les trois segments selon le niveau général, le sexe, la nationalité et la région*

Les sortants du système scolaire général sans diplôme ou faiblement diplômés (*Hauptschule*) se retrouvent majoritairement dans les filières et mesures du dispositif de transition. Plus de trois quarts des non-diplômés du système général et la moitié des titulaires du certificat de fin de *Hauptschule* sont entrés dans ces filières en 2008. L'accès aux formations scolaires qualifiantes est exclu pour les non-diplômés du système général, quasiment exclu pour les titulaires du diplôme de fin de *Hauptschule*. En revanche, un non-diplômé sur cinq et deux titulaires de la *Hauptschule* sur cinq ont accédé à une formation duale en 2008.

*Graphique 3*



Source Bildungsbericht 2010

Lorsqu'ils accèdent à une formation duale, les sortants sans diplôme de l'enseignement général et les titulaires de fin de *Hauptschule* se retrouvent majoritairement dans les spécialités de formation du segment inférieur (BMBF 2008) :

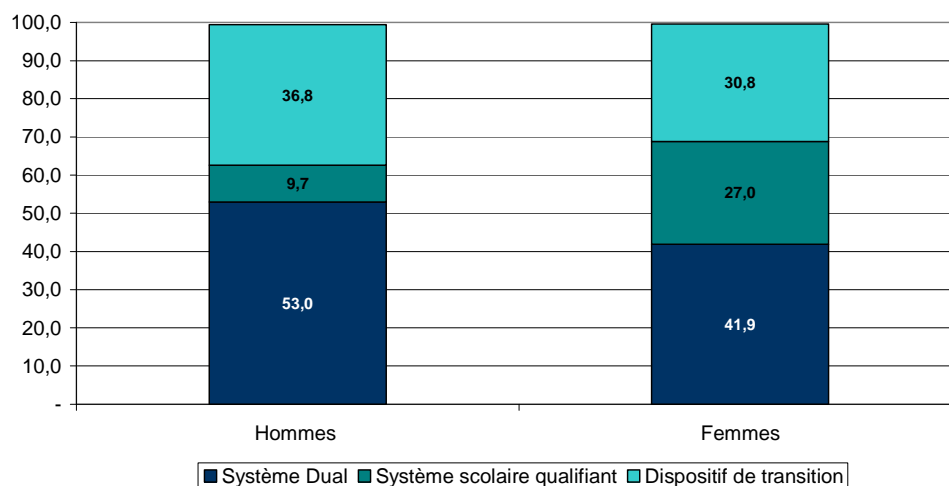
- le segment supérieur, privilégiant les bacheliers : finances, marketing, informatique, tertiaire industrie, médias
- le segment intermédiaire supérieur, privilégiant les sortants de la *Realschule* mais aussi les bacheliers : administration, assistants aux professions juridiques, logistique, commerce de gros, secrétariat
- le segment intermédiaire inférieur, privilégiant les sortants de la *Realschule* mais aussi de la *Hauptschule* : assistants médicaux, mécaniciens industriels, vendeurs, électroniciens
- le segment inférieur dans lequel dominant les titulaires de fin de *Hauptschule* : métiers de la construction, de l'alimentation, des services aux personnes.

Les non-diplômés sont sur-représentés dans les services aux personnes, l'agriculture, la peinture en bâtiment, l'aide en cuisine. Les jeunes femmes sont relativement moins concernées par le dispositif de transition mais ont également moins de probabilités que les

hommes d'entrer en formation Duale. Plus du quart des jeunes femmes entrant en formation professionnelle en 2008 ont intégré le système scolaire qualifiant dont elles représentent 72 % des effectifs. Les caractéristiques de leur répartition tiennent d'une part à leur niveau d'enseignement général plus élevé que celui des garçons, ce qui leur permet d'intégrer plus aisément une formation qualifiante et à la distribution des spécialités de formation, plus tournées vers les métiers masculins dans le système Dual et vers les métiers féminins dans le système scolaire.

*Graphique 4*

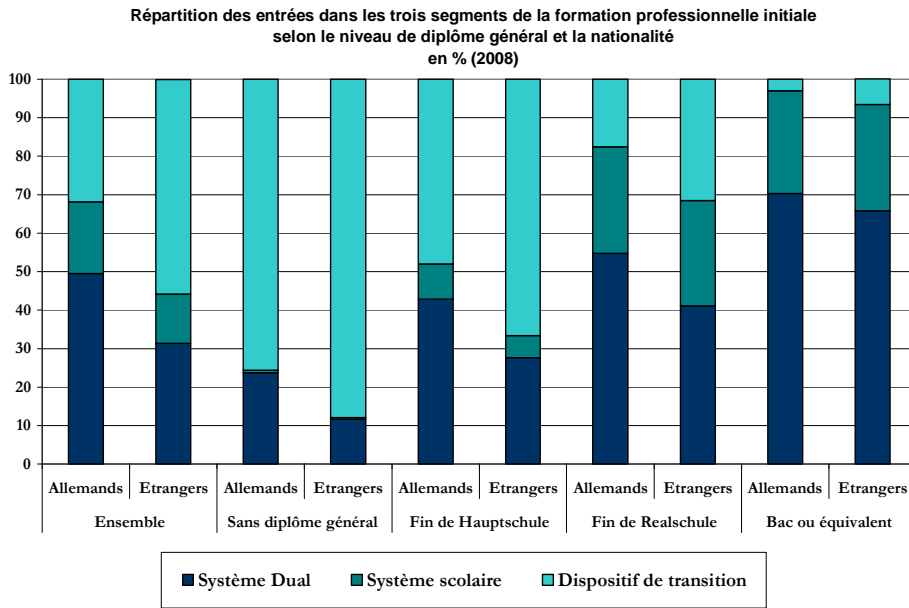
**Répartition des entrées dans les trois segments  
de la formation professionnelle initiale  
selon le genre en 2008**



Source : Bildungsbericht 2010

Les handicaps des jeunes issus de l'immigration, manifestes dans l'enseignement général, sont également visibles lors de l'entrée en formation professionnelle. S'ils quittent deux fois plus souvent que les jeunes allemands le système d'enseignement général sans diplôme, la part de leurs entrées dans une mesure du dispositif de transition est pratiquement le double de celle des jeunes allemands. En outre, à niveau de diplôme général équivalent, ils ont plus de probabilités que les jeunes allemands de se trouver dans ce dispositif.

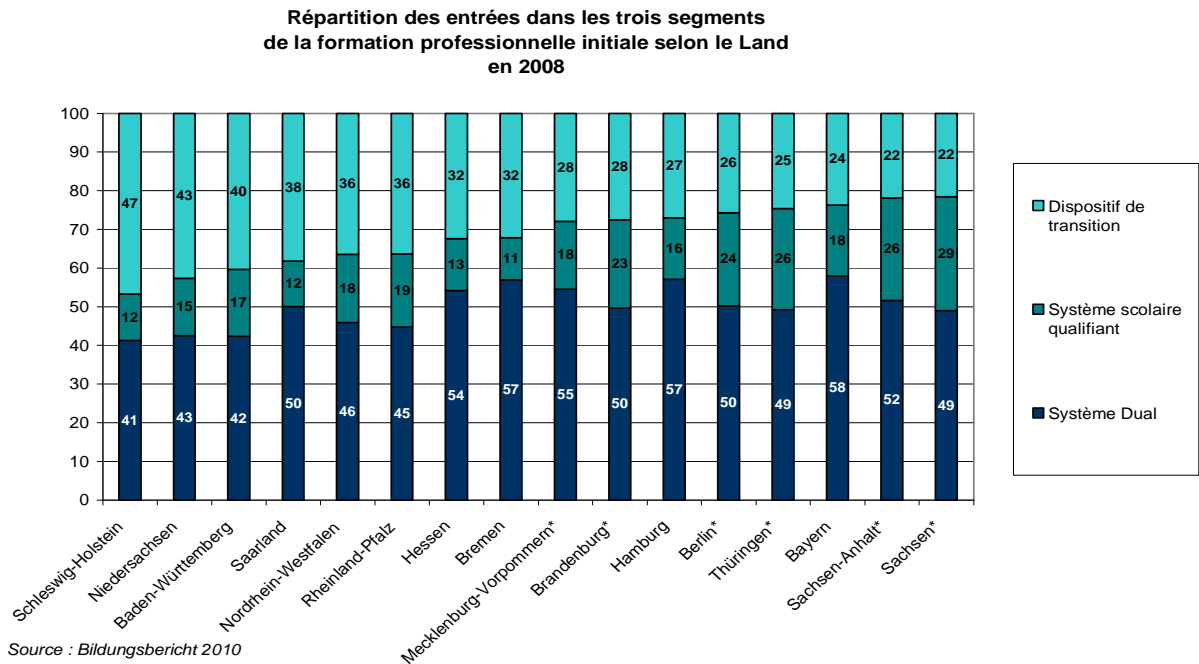
Graphique 5



Source *Bildungsbericht 2010*

Dans les Länder de l’Est, les entrées dans le dispositif de transition sont nettement moins importantes qu’à l’Ouest. Ce phénomène, malgré le taux plus important de jeunes de bas niveau de formation générale à l’Est, tient d’une part à un taux d’entrée plus élevé dans le système scolaire qualifiant, d’autre part à l’importance relative des places de formation en alternance qui sont subventionnées dans les Länder de l’Est : 25 % des places contre 4% à l’Ouest (BIBB 2009).

Graphique 6



Source : *Bildungsbericht 2010*

### *La durée de transition entre la sortie de l'enseignement général et l'entrée en formation qualifiante*

Selon les résultats de l'enquête du BIBB<sup>37</sup> sur les transitions entre l'enseignement général et la formation professionnelle, les durées d'accès à une formation qualifiante varient en fonction du niveau de diplôme général, du sexe et de la nationalité (schéma 2.11 en annexe). Ainsi, la durée d'accès à la formation qualifiante d'un sortant ayant au maximum le certificat de fin de *Hauptschule* est-elle trois fois plus élevée que pour un titulaire du diplôme de fin de *Realschule* ou du baccalauréat : la durée médiane d'accès se situe à 13 mois contre respectivement 3 et 4 mois.

Parallèlement, les jeunes femmes ont un accès à une formation qualifiante nettement plus rapide que les jeunes hommes (4 mois contre 13 mois). Pour les jeunes issus de l'immigration, la durée d'accès à la formation qualifiante est en moyenne trois fois plus longue que pour les jeunes Allemands (14 mois contre 4 mois).

### *Trois types de parcours pour les sortants du système général aux niveaux les plus bas (maximum fin de Hauptschule)*

Le suivi longitudinal des sortants du système scolaire général avec au maximum le certificat de fin de *Hauptschule* au cours des deux ans et demi suivant leur sortie met en évidence trois groupes selon le type de parcours (BMBF 2008) :

- Un groupe formé de 43 % des sortants qui, six mois après leur sortie, sont en formation professionnelle qualifiante (Dual ou scolaire). Ils ont un parcours relativement stable, peu d'entre eux abandonnent la formation. Ce groupe grossit au bout de 18 mois et de 30 mois à partir de flux issus du dispositif de transition et atteint les trois cinquièmes de la cohorte.
- Un deuxième groupe (38% des sortants) entre dans le dispositif de transition. A l'issue de 18 mois, une minorité (33 % du groupe) réussit à entrer dans une formation qualifiante. 30 mois plus tard, la moitié au total du groupe est parvenue à intégrer une formation qualifiante.
- Le troisième groupe (19%) est formé de sortants qui, soit ont intégré directement le marché du travail (emploi ou chômage), soit sont restés inactifs sans intégrer une formation. Un tiers de ce groupe a entamé par la suite une formation qualifiante (voir tableau 2.12 en annexe).

### *Les déterminants de l'absence de formation professionnelle*

L'étude en 2006 du parcours antérieur d'un panel de jeunes adultes de 20 à 24 ans sans formation professionnelle certifiée (Beicht, Friedrich, Ulrich 2008)<sup>38</sup> fait ressortir que si 90 % d'entre eux avaient souhaité intégrer une formation professionnelle qualifiante à la sortie de l'enseignement général, seulement 37 % d'entre eux ont pu en entamer une. Dans les trois quarts des cas, ils étaient intéressés par une formation duale. Au total, 40 % d'entre eux souhaitaient exclusivement ou alternativement suivre une formation scolaire qualifiante.

La reconstitution du parcours des jeunes adultes sans qualification, au cours des trois années qui ont suivi la sortie du système scolaire général, fait apparaître quatre groupes de non-qualifiés (BIBB 2009):

- un premier groupe (19 %) dans lequel les sortants du système général sans diplôme étaient surreprésentés, se trouvaient durablement dans le dispositif de transition ;

<sup>37</sup> L'enquête « *Übergangsstudie* », réalisée en 2006 auprès d'un échantillon représentatif de jeunes nés entre 1982 et 1988, a eu pour objet de retracer rétrospectivement le parcours scolaire de ces jeunes et l'étape de passage de l'enseignement général à la formation professionnelle.

<sup>38</sup> Etude longitudinale du BIBB en 2006. Le sous-échantillon étudié était composé de jeunes adultes de 20 à 24 ans, actifs occupés, au chômage ou inactifs, sans formation professionnelle certifiée avec au plus le certificat de fin de *Realschule* et ne poursuivant ni études, ni formation.

- un deuxième groupe (18 %), souvent composé de titulaires du certificat de fin de *Hauptschule*, de jeunes hommes, de jeunes étrangers, avaient entamé une formation professionnelle qualifiante à la sortie du système général, formation qu'ils avaient abandonnée par la suite ;
- un troisième groupe (17 %), majoritairement titulaires du certificat de fin de *Realschule* et d'un bon bulletin scolaire qui, à la sortie du système scolaire général, s'étaient orientés vers un établissement de l'enseignement technique et qui, par la suite, n'avaient pas entamé de formation professionnelle. Compte tenu de son niveau scolaire, il a de bonnes chances de parvenir ultérieurement à une certification professionnelle ;
- un dernier groupe (46 %), composé majoritairement de titulaires de certificat de fin de *Hauptschule*, souvent étrangers, souvent des jeunes femmes avec enfant, après une longue période d'inactivité et/ou d'emploi, n'a pas réussi par la suite à entamer une formation professionnelle qualifiante malgré une recherche dans la plupart des cas.

Les déterminants de l'absence de qualification professionnelle, repérés à l'aide d'un modèle de régression logistique, mettent en évidence que le premier facteur de risque réside dans le niveau d'enseignement général et en particulier les notes figurant sur le bulletin scolaire. Le niveau de formation des parents et le statut professionnel du père constituent un autre déterminant important. Pour les jeunes issus de l'immigration, les risques d'être sans qualification professionnelle sont plus importants uniquement lorsqu'ils sont arrivés sur le sol allemand après leur sixième année. Les jeunes femmes dont le niveau d'enseignement général est supérieur à celui des jeunes gens et pour lesquelles l'offre de formation professionnelle scolaire est plus ouverte, ont moins de risques de rester sans qualification professionnelle, sauf si elles ont un enfant. Au-delà des risques moins élevés pour les jeunes des Länder de l'Est de demeurer sans formation professionnelle<sup>39</sup>, aucun effet géographique Est/Ouest n'est discernable. En revanche, la densité de population a un impact : le risque est nettement plus élevé dans les agglomérations. L'absence de projet de formation corrélée au faible niveau scolaire augmente le risque de rester sans formation professionnelle, de même que l'abandon de la formation en cours de route (Beicht 2009).

#### *Les motifs des ruptures de contrat dans le système Dual et la situation après la rupture*

Le taux de rupture de contrat en cours d'apprentissage est relativement élevé (21,5 % en 2008). Il est plus répandu dans les secteurs artisanaux et parmi les professions libérales. Les métiers les plus touchés sont ceux de l'hôtellerie-restauration et de l'alimentation.

Plus de la moitié des ruptures (57 %) sont à l'initiative du jeune, 32% à l'initiative de l'entreprise et 11 % conjointement (BMBF2 2009). 12 % des ruptures (16 % dans les nouveaux Länder, 14 % dans les TPE) sont dues à la faillite, la fermeture ou la délocalisation de l'entreprise. La majeure partie des ruptures a lieu au cours de la 1<sup>ère</sup> année (60%), dont la moitié durant la période d'essai.

- 70% des ruptures sont attribuées aux conditions offertes par l'entreprise : conflit avec le formateur / l'encadrement, mauvaise transmission de l'apprentissage, horaire de travail, prise en charge d'activités sans rapport avec l'apprentissage ;
- 46 % à des raisons personnelles (santé, problèmes familiaux...)
- 33% à un défaut d'orientation professionnelle : métier ne correspondant pas au choix (surtout pour les plus faiblement diplômés) ou ne correspondant pas à la représentation qu'on en avait.

---

<sup>39</sup> 26 % des places de formation en alternance offertes dans les Länder de l'Est se déroulent dans des ateliers de formation hors entreprises et sont subventionnées (contre 6% des places à l'Ouest)

Après la rupture, près des deux tiers des jeunes reprennent une formation : la moitié d'entre eux retrouvent une autre formation duale et 13% suivent une formation scolaire qualifiante ou intègrent l'enseignement supérieur. 17% des jeunes après rupture sont au chômage, 9% en emploi. 60% de ceux qui reprennent une formation duale, demeurent dans la même spécialité de formation.

Au final, 28 % des ruptures se traduisent par un abandon définitif d'un projet de formation professionnelle, soit rapporté au nombre d'entrées en formation duale, un taux de 6% de rupture définitive. Les jeunes ayant un faible niveau de formation générale sont sur-représentés : le taux de rupture définitive de ceux qui n'ont aucun diplôme de fin de scolarité générale s'élève à 53 %, celui des diplômés de fin de *Hauptschule* à 35 % (Schöngen 2003).

L'inachèvement d'une formation professionnelle qualifiante semble plus répandu au sein des formations scolaires. Selon l'étude longitudinale menée par le BIBB en 2006, tandis que 12 % des jeunes du panel qui avaient entamé une formation duale ne l'ont pas achevée avec succès, ce taux s'élève à 19 % pour les jeunes ayant entamé une formation scolaire qualifiante. Dans les deux cas, le motif d'abandon évoqué tenait à l'insatisfaction par rapport au métier appris (Krekel, Ulrich 2009).

## 2.4. Les jeunes sans qualification et le marché du travail

### *Le taux de chômage*

Le taux de chômage des jeunes sans qualification de 15 à 24 ans n'est pas significatif du fait de la prise en compte des apprentis dans la population active, ce qui tend à réduire considérablement ce taux puisque la quasi-totalité des apprentis est par définition sans qualification.

Tableau 6  
Décompte de la population des 15-24 ans en 2009

Population totale	9 385 000
Actifs	4 896 000
Actifs occupés	4 358 000
<i>dont en formation</i>	<i>2 291 000</i>
Population à la recherche d'un emploi	538 000
Taux de chômage	11%
Inactifs	4 489 000
<i>dont en études</i>	<i>4 050 000</i>

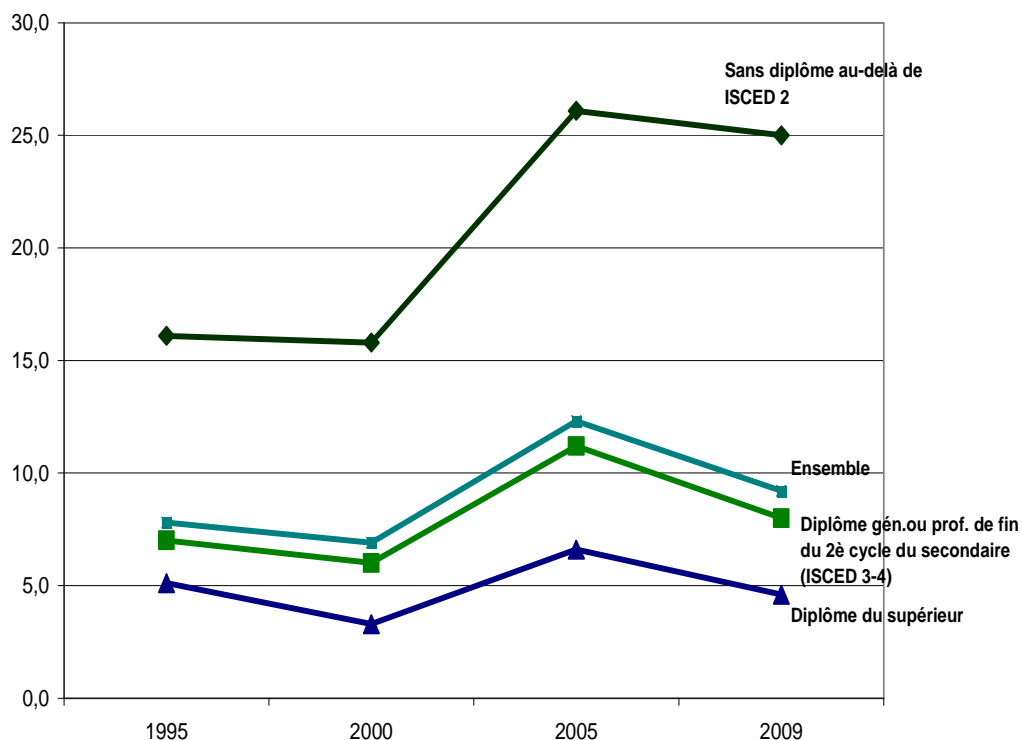
Source : Destatis 2010

Aussi le taux de chômage des jeunes de 15-24 ans, sortis précocement du système éducatif (ISCED 0-2) n'est-il pas très éloigné de celui de l'ensemble de la classe d'âge : 13,9 % contre 11 % pour l'ensemble en 2009 (LFS-Eurostat). Un rapport de recherche de l'IAB mentionne un taux de chômage des jeunes de 15-24 ans sans qualification, calculé sur la population active hors apprentis, s'élevant à 24,1 % en 2005 (Reinberg, Hummel (2) 2007).

L'examen des taux de chômage de la classe d'âge supérieure (25-29 ans) par niveau de diplôme met clairement en évidence d'une part le fort écart de taux entre les non diplômés et les autres catégories, d'autre part la croissance de cet écart en 2009.

Un jeune adulte de 25 à 29 ans non-diplômé sur quatre est au chômage et ce taux est plus de deux fois et demi supérieur à celui de l'ensemble de la classe d'âge en 2009. Ils représentent le tiers des actifs de 25-29 ans à la recherche d'un emploi contre 10 % des actifs occupés de la classe d'âge en 2009.

Allemagne : Taux de chômage des jeunes adultes de 25 à 29 ans selon le niveau de diplôme  
1995 - 2009



Source : www.Eurostat - Base de données LFS

### Les emplois qu'ils occupent

Parmi les actifs occupés de 20 à 34 ans, 12 % sont sans qualification (sans formation professionnelle certifiée) (BIBB(2) 2010)<sup>40</sup>. Dans cette classe d'âge, la part des femmes actives occupées sans qualification est plus faible (10 %) que celle des hommes (13 %).

Les jeunes actifs occupés sans qualification ont plus fréquemment une activité réduite (*geringfügige Beschäftigung*)<sup>41</sup> (17 % contre 9 % toutes qualifications confondues), en particulier les jeunes femmes (28 % contre 13 % pour l'ensemble des actives occupées de la classe d'âge). Ils sont également plus souvent non salariés (9 % contre 6 % pour l'ensemble de la classe d'âge), mais cela concerne surtout les bacheliers (16 %) en rupture d'études supérieures.

Près de la moitié des jeunes actifs occupés sans qualification (43 %) sont regroupés dans cinq secteurs d'activité : santé/action sociale, commerce de détail, restauration, intérim et construction. Une concentration similaire a lieu sur les emplois occupés tout en dépendant du niveau de formation générale du jeune sans qualification. Les jeunes non-qualifiés sans diplôme général sont concentrés dans les emplois du nettoyage, de manœuvre, cuisine, manutention ; les jeunes bacheliers sans qualification sur les emplois administratifs et commerciaux, de chefs d'entreprise, d'accueil, d'informatique.

<sup>40</sup> Actifs occupés sans formation professionnelle certifiée hors apprentissage, études et formation.

<sup>41</sup> Rémunération maximale de 400 € par mois ou 50 jours de travail maximum dans l'année.



### 3. Les politiques publiques à l'œuvre : entre prévention et réparation

#### 3.1. Les mesures dans le domaine de l'enseignement général

Les mesures récentes en faveur des élèves de faible niveau scolaire s'inscrivent dans le cadre de politiques déterminées par la conjonction de deux faits majeurs :

- Le choc produit par les résultats de la première enquête PISA au début des années 2000 qui a révélé d'une part les résultats médiocres des jeunes allemands, d'autre part l'étroite relation entre le niveau scolaire général des élèves et la catégorie sociale de leurs parents ;
- La détérioration de la situation des jeunes élèves, en particulier des plus faibles, à partir du milieu des années 1990, lors de la transition entre la sortie de l'enseignement général et l'entrée en formation professionnelle.

La politique de l'enseignement général relève essentiellement des Länder dont la souveraineté a encore été renforcée depuis la réforme constitutionnelle du fédéralisme en 2006. Les mesures sont adoptées au niveau de chaque Land ou par l'instance de coordination de la politique des Länder (conférence des ministres de l'Education - KMK). Cependant, plusieurs espaces de coopération entre l'Etat fédéral et les Länder sont prévus dans le domaine de l'éducation. Ils concernent la définition des standards, les systèmes d'évaluation et la définition d'objectifs stratégiques. Un sommet pour l'Education (*Bildungsgipfel*) entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des Länder est désormais organisé chaque année à cet effet.

#### *Les mesures décidées par l'instance de coordination des Länder*

Parmi ses deux décisions les plus récentes engageant l'ensemble des Länder, la KMK adopte un certain nombre de mesures préventives visant à réduire de moitié le nombre de sortants du système général sans certification. Une évaluation est programmée en 2013. Ainsi, la « stratégie de soutien aux élèves de faible niveau scolaire » (*Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler*), reconduite en 2010, prévoit notamment :

- un soutien individualisé pendant et en dehors des heures de cours sur l'ensemble de la scolarité ;
- un soutien spécifique aux élèves issus de l'immigration par du personnel qualifié à cet effet ;
- le développement du plein temps scolaire en coopération avec d'autres institutions (secteur associatif) ;
- la coordination avec les agences locales du travail et les entreprises pour professionnaliser l'orientation professionnelle et mieux structurer les transitions ;
- le renforcement des compétences pédagogiques et psychologiques des enseignants par la formation permettant de s'adresser à un public diversifié et en particulier aux élèves en difficulté.

#### *Les mesures Etat fédéral / Länder*

Le premier sommet de l'Education (*Bundesregierung-Regierungschefs der Länder 2008*<sup>42</sup>) a eu pour objet de définir conjointement les principes d'une politique d'éducation et des mesures concrètes à mettre en œuvre à court et moyen terme. Les décisions adoptées ont

---

<sup>42</sup> Objectif de la Chancière : créer la République de l'Education (« *die Bildungsrepublik*»). Les Länder déplorent l'intrusion de plus en plus fréquente de l'Etat fédéral dans les affaires scolaires. Réponse de la chancière : « La population n'attend pas de nous que nous nous disputions sur nos compétences respectives mais que nous résolvions les problèmes » (« *Die Menschen erwarten von uns nicht, dass wir über Zuständigkeiten streiten, sondern dass wir die Probleme lösen* ») (*Zeit online*, 2008)

été consignées dans un catalogue de mesures (*Aufstieg durch Bildung*)<sup>43</sup>. Parmi les objectifs figure celui de réduire de moitié le nombre de sortants sans certification du système général et de la formation professionnelle. Le sommet a prévu de parvenir à un investissement dans l'Éducation et la recherche, équivalant à 10% du PIB en 2015.

Les mesures ciblées sur la hausse du niveau scolaire et sur la préparation du passage de l'enseignement général à la formation professionnelle portent sur :

- Le développement des capacités d'accueil (en locaux et personnels qualifiés) des jeunes enfants de moins de 3 ans ;
- Le renforcement de l'apprentissage de la langue pour tous les enfants de 3 ans à 10 ans ;
- La création d'emplois de tuteurs dans 1000 établissements scolaires pour accompagner les jeunes dans la préparation des examens, dans l'orientation professionnelle et dans la transition système scolaire général/formation professionnelle ;
- L'accroissement du nombre d'emplois de conseillers d'orientation dans les agences locales du travail (200).

Le bilan actuel de ces mesures est plutôt mitigé d'autant que le dernier sommet (juin 2010) a dû ralentir le rythme des réformes, reportant à 2020 l'atteinte des objectifs initiaux. Le problème majeur a trait au financement des mesures adoptées et à son partage entre le Bund et les Länder, compte tenu des restrictions budgétaires consécutives à la crise financière. Les Länder réclament notamment un complément de ressources pris sur le fruit de la TVA. La modestie des résultats en matière de réduction du nombre de jeunes sortant de l'enseignement général sans diplôme a conduit à qualifier la « *Bildungsrepublik* » de « *Fata Morgana* » par la confédération syndicale DGB (DGB 2010).

Parmi les initiatives émanant du gouvernement fédéral, le programme de la deuxième chance (*Die zweite Chance*), financé par le ministère fédéral de la jeunesse<sup>44</sup> avec le concours de Fonds social européen, concerne le décrochage scolaire. Il vise la réintégration dans l'institution scolaire, par l'intermédiaire d'associations, des décrocheurs actifs (absentéisme répétitif et prolongé) et passifs (comportement de retrait volontaire durant les cours). L'âge ciblé est de 12 à 16 ans. Aucune statistique ne recense ce type de décrochage scolaire. Les estimations varient de 3 à 15 % selon la définition adoptée.

### 3.2. Les mesures en matière de formation et d'insertion professionnelle des jeunes

Dès le début des années 1980, période au cours de laquelle d'importantes difficultés de placement des jeunes en formation sont apparues, de premières mesures publiques en direction des jeunes sans formation professionnelle ont été adoptées. Les publics ciblés par ces mesures (*Benachteiligtenförderung*) sont définis comme socialement défavorisés mais également désavantagés sur le marché du travail. Elles visent tout autant à aider les individus qu'à développer l'offre de formation dont ils peuvent bénéficier.

L'empilement des programmes qui se sont succédé depuis trois décennies et l'enchevêtrement des responsabilités depuis le niveau fédéral jusqu'à celui de la commune en matière de formation et d'insertion professionnelle des jeunes font craindre le manque de transparence et la perte d'efficacité de l'ensemble du dispositif. 193 programmes adoptés au niveau fédéral, au niveau de chaque Land ou en association Bund-Länder ont été recensés en 2009 (BMBF (1) 2009). Depuis 2004, un Pacte national pour la formation professionnelle et le renouvellement de la main-d'œuvre qualifiée (*Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland*), entre d'une part les ministres fédéraux de l'économie,

<sup>43</sup> *Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland* (La promotion par l'Éducation – Initiative de qualification pour l'Allemagne).

<sup>44</sup> Plus précisément de la famille, des seniors, de la femme et de la jeunesse.

du travail et de la formation et d'autre part les responsables des chambres consulaires, des entreprises et du patronat visant à développer l'offre de formation professionnelle, prévoit des mesures spécifiques en direction des jeunes de faible niveau. L'essentiel de leur mise en œuvre a lieu par l'intermédiaire de l'Agence fédérale du travail, en application de la législation sociale sur le placement et l'insertion sur le marché du travail.

Quatre registres d'intervention, concernant plus particulièrement les jeunes en difficulté, peuvent être distingués allant des mesures préventives aux mesures curatives.

#### *L'orientation professionnelle*

Au-delà des actions classiques de préparation au choix professionnel qui se déroulent à partir de la 7<sup>ème</sup> année de scolarité à l'initiative de l'Agence fédérale du travail et du Land, un accompagnement renforcé et élargi, en termes de méthodes et de durée, est proposé dans les établissements scolaires de l'enseignement général en direction des élèves en difficulté. Le ministère fédéral de la formation et de la Recherche finance ainsi un programme d'orientation professionnelle, plus particulièrement ciblé sur les élèves de la *Hauptschule*, permettant d'effectuer un stage en entreprise de 80 heures à l'issue duquel est délivré un certificat recensant les préférences, capacités et aptitudes de l'élève.

#### *La préparation à la vie professionnelle*

Dans cet ensemble sont regroupées toutes les actions qui sont destinées à faciliter l'accès ultérieur à une formation Duale aux jeunes de moins de 25 ans, en dehors des filières scolaires. Si cet objectif ne peut être atteint, la mesure s'oriente vers la préparation à l'emploi. Depuis 2009, le droit à la préparation du certificat de fin de *Hauptschule* dans le cadre de ces mesures est inscrit dans la législation sociale. Des mesures d'activation plus ciblées sur des jeunes en grande difficulté sont destinées à les motiver et stabiliser pour les orienter vers une formation professionnelle. Elles s'étalent en moyenne sur six mois et reposent sur des expériences de socialisation à partir de projets dans le travail social et en réseau.

Les mesures de qualification d'insertion en entreprise de 6 à 12 mois, destinées aux jeunes de moins de 25 ans en recherche de formation duale, accompagnée d'une subvention aux entreprises d'accueil. Elles sont inscrites depuis 2007 dans la législation sociale. Les entreprises perçoivent une subvention forfaitaire de 212 € par mois et le remboursement partiel des charges sociales. Le contenu de ces stages, orienté sur le référentiel d'une spécialité d'apprentissage, doit permettre d'intégrer par la suite une formation à part entière.

#### *La formation professionnelle*

La mesure centrale concerne la formation en atelier de formation hors entreprise (*Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen*) à destination de jeunes n'ayant pas trouvé de place en formation duale ou de jeunes dont le contrat a été rompu pour raison de faillite ou de fermeture de l'entreprise. Ce dispositif s'est plus particulièrement développé dans les Länder de l'Est pour pallier le manque de places de formation. Le programme Est (APO), financé par moitié par le Bund et les Länder, récemment reconduit, a pour objectif de ne laisser « aucun jeune de moins de 25 ans ne doit rester plus de trois mois sans formation ou sans emploi » (BMBF, 2010).

Les mesures d'accompagnement théorique et pédagogique aux jeunes en apprentissage dont le niveau est insuffisant. Elles sont mises en œuvre par des organismes de formation à la demande de l'agence locale du travail.

Les primes forfaitaires aux entreprises offrent des places de formation supplémentaires aux jeunes en difficulté (*Ausbildungsbonus*) (subvention allant jusqu'à 6000 €).

Les mesures visant à remédier à la rupture des contrats de formation. Ainsi, une initiative pilote (*Vera*), consiste à attribuer un mentor bénévole, extérieur à l'entreprise, aux apprentis entrant en conflit avec leur employeur pour les aider à résoudre les problèmes.

#### *L'acquisition de qualifications modulaires*

Dans le cadre d'expériences pilotes et d'aide à la création de places de formation, les entreprises recrutant des jeunes chômeurs de plus de 6 mois sans formation professionnelle leur permettant d'acquérir des connaissances et compétences susceptibles de contribuer à la préparation d'un diplôme professionnel, reçoivent une subvention. C'est le cas du programme *Perspektive Berufsabschluss* (financé avec le soutien du Fonds social européen), destiné aux jeunes de faible niveau général, en difficulté ou issus de l'immigration ; préventif et curatif : accompagnement dans la transition et qualification modulaire différée. Les contenus de formation font l'objet de modules séparés pouvant être passés et validés séparément. La formation se déroule en entreprise et en centre de formation.

Le programme *Jobstarter Connect*, soutenu par le ministère fédéral de la formation et de la recherche poursuit un but comparable. Il concerne les candidats malchanceux à une formation duale qui suivent des stages en entreprise leur permettant d'acquérir des briques de formation (*Ausbildungsbausteine*), ultérieurement reconnues comme partie de leur apprentissage. Le BIBB a élaboré ces briques dans 14 métiers d'apprentissage.

Les expériences de modularisation de la formation professionnelle ne font pas l'unanimité parmi les experts. Ce ne sont pas tant les aspects didactiques de ces expériences qui sont critiqués que la remise en question du métier dans son intégralité qu'elles sont susceptibles d'entraîner (Ehrke, 2010). Les réticences les plus vives émanent des acteurs syndicaux qui y voient le risque de fragmentation des formations et par là l'appauvrissement de la qualification.

### **Conclusion**

L'absence de qualification, les processus qui y conduisent et leurs conséquences ne peuvent être dissociés en Allemagne du mode de fonctionnement du marché du travail. Les jeunes sans qualification dont les caractéristiques sont assez comparables à celles de leurs homologues dans les autres sociétés, sont d'autant plus stigmatisés qu'ils se situent sur un marché à dominante professionnelle, marqué par une forte institutionnalisation de l'ensemble des étapes du parcours : formation, insertion et carrière. Dans ce modèle, le titre professionnel, davantage que le niveau d'études, certifie la qualification. Une telle configuration offre des garanties de sécurité relativement élevées à ceux qui franchissent la première étape du parcours, la formation professionnelle, et comporte des risques importants d'exclusion pour ceux qui n'atteignent pas ce sas d'entrée sur le marché du travail.

Ces caractéristiques structurelles se sont plutôt renforcées au cours du temps. Tandis que l'écart entre les actifs sans qualification et les autres catégories d'actifs se creusait dans le domaine de l'emploi, l'accès à la qualification via la formation professionnelle devenait de plus en plus sélectif, conditionné par le niveau d'enseignement général. Cette évolution est essentiellement liée à celle du système Dual car, contrairement aux pronostics tablant sur sa perte de vitesse, sa position quasi-monopolistique s'est maintenue voire amplifiée. Or le volume et les caractéristiques de l'offre de formation duale traduisent une inflexion du comportement des entreprises qui remet en cause les principes de fonctionnement du système. En effet, en contrepartie de la délégation de pouvoir qui leur est accordée dans le pilotage de la formation professionnelle initiale, les entreprises ont l'obligation morale, inscrite dans la jurisprudence constitutionnelle, d'offrir à chaque jeune candidat une formation, si possible en adéquation avec ses aspirations. Observée sur longue période et jusqu'à une date récente, l'offre de formation professionnelle duale a effectivement plutôt été induite par la demande

(Troltsch, Walden, 2007). La « réactivité » des entreprises se combinait à une importante capacité d'adaptation au profil scolaire des candidats, y compris du plus faible niveau. Le pouvoir d'intégration du système Dual, nettement supérieur à celui de l'enseignement professionnel scolaire, a longtemps été et demeure son atout majeur. L'évolution du contexte socio-économique des quinze dernières années a contribué à un relatif désengagement des entreprises. Au lieu de s'aligner sur la croissance de la demande, l'offre de formation des entreprises a plutôt suivi la contraction de l'emploi. L'intervention plus importante des pouvoirs publics, amorcée après la réunification, a interagi avec ce changement sans offrir d'alternative dans la construction de la qualification. L'allongement des files d'attente a créé un processus de sélection des candidats plus drastique. Au lieu d'atténuer les inégalités du parcours scolaire dans l'enseignement général, le système Dual tend désormais à les renforcer. Si le recul démographique annonce un contexte plus favorable à la demande de formation professionnelle, la période récente a mis en évidence l'affaiblissement des mécanismes de régulation de son accès.

Le processus d'orientation précoce et la forte segmentation du système éducatif allemand sont partiellement contrebalancés par une faible concurrence entre ses filières qui assure l'autonomie et la portée de la voie professionnelle. La possibilité, bien que restreinte dans ses options, pour un élève, même de faible niveau scolaire, d'entrer en formation professionnelle, garantit les chances d'accès à la qualification. Si cette possibilité disparaît, c'est toute l'architecture du système qui est remise en question.

## Bibliographie

- Baethge M., Solga H., Wieck M. (2007), „*Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs*“, Friedrich Ebert Stiftung Studie
- Baethge M., Wieck M. (2008), „Der mühsame Weg in die berufliche Bildung“, *Mitteilungen aus dem SOFI, Ausgabe 4, 2. Jahrgang*
- Beicht U., Friedrich M., Ulrich J.G. (2008), „*Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*“, Berichte zur beruflichen Bildung, BIBB 2008
- Beicht U. (2009), „*Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife?*“, BIBB Report 11/09
- BIBB (2009), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*
- BIBB (1) (2010), *Schaubilder zur Berufsausbildung, Ausgabe 2010*
- BIBB (2) (2010), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*
- Bildungsspiegel.de (2010), Interview de Hermann Nehls, DGB, vice-président du groupe Deutscher Qualifikationsrahmen, [www.bildungsspiegel.de](http://www.bildungsspiegel.de), 17.3.2010
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008), „*Bildung in Deutschland 2008*“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung
- BMBF(1) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009), „*Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*“, *Band 3 der Reihe Berufsbildungsforschung*
- BMBF(2) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009), „*Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien*“, *Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung*.
- BMBF(1) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010), „*Bildung in Deutschland 2010*“, Autorengruppe Bildungsberichterstattung
- BMBF(2) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010), «*Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*», *Bildungsforschung Band 34*

- BMWI (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) (2007), „*Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland*“, [www.bmwi.de](http://www.bmwi.de)
- Bundesregierung-Regierungschefs der Länder (2008), *Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*, Dresden, 22. Oktober 2008
- DGB (2010) „DGB-Studie zieht Gipfel-Bilanz: Bildungsrepublik wird zur Fata Morgana“, [DGB.de](http://DGB.de)
- Destatis (2010), „Fast jeder zweite 15- bis 24-Jährige ist erwerbstätig“, *Pressemitteilung* Nr.281, [www.destatis.de](http://www.destatis.de)
- Ehrke M. (2010), „'Modularisierung' – Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik ?“, [www2.bdwi.de/verlag](http://www2.bdwi.de/verlag)
- Eurostat (2010), Enquête sur les forces de travail, [www.epp.eurostat.ec.europa.eu](http://www.epp.eurostat.ec.europa.eu), *Bases de données, Population et conditions sociales, Marché du travail*
- KMK (2007), „Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungs-abbrecher, *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007*
- Krekel E., Ulrich J.G. (2009), „*Jugendliche ohne Berufsabschluss*“, Kurzgutachten, Friedrich Ebert Stiftung
- Kuda E. (1997) « Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie » in *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – conception et jeux d'acteurs* (Möbus M. et Verdier E. Eds), L'Harmattan
- Laur-Ernst U. (2000), « Das Berufskonzept – zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen », Intervention au Colloque *Bedeutung des Berufs für die Jugendberufshilfe und die Benachteiligtenförderung*, Bad BOLL, 14-17 Mai 2000
- Lutz B, Sengenberger W. 1974, „*Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarkt-politik*“, Göttingen: Schwartz
- Ministère de l'Education nationale (2010), „La baisse des sorties sans qualification – Un enjeu pour l'employabilité“, *Note d'information DEPP n°10-12*, M. Dubois et F. Léger
- Möbus M., Verdier E. (1997), « La construction des diplômés professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination » in *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – conception et jeux d'acteurs* (Möbus M. et Verdier E. Eds), L'Harmattan
- Möbus M. (2006) « L'articulation formation initiale/formation continue en France et en Allemagne » in *La formation tout au long de la vie*, Actes du Colloque Rennes Métropole 6 et 7 mars 2006, sous la direction d'Yves Morvan, PUR
- Münk D. (2008) „Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums : von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind“, cité par U. Beicht (BIBB-Report 11/09)
- Netzwerk Weiterbildung (2010), „Stellungnahme der BIBB AG DQR/ECVET zur Stellung-nahme des Schulausschusses der KMK“, [www.netzwerk-weiterbildung.info](http://www.netzwerk-weiterbildung.info)
- Reinberg A., Hummel M. (1) (2007) „Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos“, *IAB Kurzbericht* Nr. 18/2007, Bundesagentur für Arbeit
- Reinberg A., Hummel M. (2) (2007) „Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform“, *IAB Forschungsbericht* Nr. 9/2007
- Schöngen K. (2003) „Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen ? Ergebnisse einer Befragung », *BWP* 5/2003, BIBB
- Troltsch K., Walden G. (2007), „ Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt“, *BWP* 4/2007, BIBB

Ulmer Ph., Ulrich J.G., „Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses“, *Schriftenreihe des BIBB, Heft 106*

Zimmer G. ( 2009) «Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung », cité par U. Beicht (BIBB-Report 11/09)

## Annexes du point 1

### Encadré 1.1

#### Présentation simplifiée des diplômes généraux et professionnels

##### Les diplômes de l'enseignement général

Ils sanctionnent la fin des études dans les différentes filières de l'enseignement secondaire (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles), le baccalauréat (*Abitur/Hochschulreife*) constituant le diplôme le plus élevé.

Le système scolaire allemand se caractérise par l'absence de collège unique, exception faite de plusieurs Länder dans lesquels un enseignement du secondaire intégré est proposé (\*).

A l'entrée dans le secondaire (5<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire), les élèves sont orientés - selon leurs résultats et en concertation avec les familles - vers une des trois filières d'enseignement général du secondaire, les deux premières années servant de cycle d'orientation. Deux filières – *Hauptschule* et *Realschule* - couvrent uniquement le 1<sup>er</sup> cycle. La 3<sup>ème</sup>, *Gymnasium*, équivalent du lycée, s'étend sur deux cycles.

Un dernier diplôme de l'enseignement général du secondaire est préparé dans un établissement technique du 2<sup>ème</sup> cycle, ouvert aux sortants de *Realschule*, la *Fachoberschule*. Il prépare à l'examen d'entrée dans le supérieur hors université (*Fachhochschulreife*).

Plus que les matières enseignées, ce qui distingue les différentes filières du premier cycle du secondaire repose sur le niveau d'approfondissement de l'enseignement.

**La *Hauptschule*** dispense un enseignement général « *de base* » dans les matières suivantes : langue allemande, une langue étrangère, mathématiques, physique/chimie, biologie, histoire/géographie, travail et social, musique, art, sport et religion.

**La *Realschule*** dispense un enseignement général « *élargi* » dans les matières suivantes : langue allemande, une langue étrangère, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, politique, musique, art, sport et religion.

**Le premier cycle du *Gymnasium*** dispense un enseignement général « *approfondi* » dans les matières suivantes : langue allemande, deux langues étrangères, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, politique, musique, art, sport et religion.

**Le deuxième cycle du *Gymnasium*** est réparti au cours des deux dernières années en différents champs offrant des options :

- Langues, littérature, arts
- Sciences de la société (Histoire/géographie, Philosophie, Sciences sociales/Politique/Economie)
- Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie, Informatique

**La *Fachoberschule*** comporte plusieurs sections : Economie/administration, Technique, Santé/social, Design, Alimentation et économie domestique, Agriculture. La formation est répartie en un enseignement général et technique et des stages.

(\*). *Il existe néanmoins de fortes différences dans l'organisation de l'enseignement secondaire et de son accès d'un Land à l'autre. (Voir carte 2.3 en annexe)*



<b>1<sup>er</sup> cycle du secondaire</b>			
Etablissements	<i>Hauptschule</i> 5 à 6 ans de scolarité selon le Land	<i>Realschule</i> 6 ans de scolarité	<i>Gymnasiu</i> <i>m</i> 6 ans de scolarité
Diplômes	<i>Hauptschul-</i> <i>abschluss</i>  Certificat de fin de <i>Hauptschule</i>	<i>Realschul-</i> <i>abschluss</i> ou « <i>Mittlere</i> <i>Reife</i> »  Certificat de fin de <i>Realschule</i>	
<b>2<sup>ème</sup> cycle du secondaire</b>			
Etablissements		<i>Fachoberschule</i> 2 ans de scolarité	<i>Gymnasium</i> 3 ans de scolarité
Diplômes		<i>Fachhoch-</i> <i>schulreife</i>	<i>Abitur</i>  <i>Hochschul-</i> <i>reife</i>

### Encadré 1.2

#### Les diplômes professionnels de formation initiale

Ils sanctionnent la formation professionnelle de niveau secondaire et les études supérieures :

- les diplômes professionnels de niveau secondaire : brevet d'apprentissage Dual et certifications scolaires qualifiantes de niveau équivalent (voir tableau) ;
- les diplômes de l'enseignement supérieur, répartis entre diplômes universitaires et diplômes de l'enseignement technique supérieur, répartis à présent suivant les cycles LMD.

Entre ces deux grandes catégories de certification se situent les brevets de technicien et de Meister, obtenus en formation continue.

#### Certifications professionnelles de formation initiale

Type	Brevet Dual	Certifications scolaires	Certifications scolaires de la Santé	<i>Autres certif. scolaires</i>
Niveau de réglementation	Fédéral	Land	Fédéral	<i>Fédéral</i>
Acteurs de la réglementation	Quadripartisme	Min. Educ. + KMK	Ministre fédéral santé + GMK/KMK	<i>Fédéral + Land</i>
Mise en oeuvre	Entreprise/ Établissement scolaire	Etablissement scolaire	Etablissement scolaire	<i>Ecole + stages</i>
Instances de délivrance	Chambres (jury tripartite)	Appareil scolaire	Appareil scolaire	<i>Appareil scolaire ou chambre</i>

## Annexes du point 2

Tableau 2.1

Evolution de la part de sortants du système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire sans diplôme général (1998-2008)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
9,0	9,1	9,4	9,7	9,2	8,8	8,6	8,1	8,0	7,7	7,5

Evolution de la part de sortants du système scolaire avec un certificat de fin de Hauptschule (1998-2008)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
29,7	29,6	29,8	30,9	31,2	29,5	30,0	29,2	29,2	29,3	27,5

Evolution de la part de sortants du système scolaire avec un certificat de fin de Realschule (1998-2008)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
47,9	48,6	49,1	49,5	48,9	50,3	49,6	49,6	49,4	51,9	51,6

Evolution de la part de sortants du système scolaire avec un baccalauréat ou équivalent (Fachhochschulreife) (1998-2008)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
36,8	36,9	37,0	36,1	38,1	39,3	41,6	42,5	43,5	44,7	45,4

Source : KMK. La part de sortants est calculée sur les effectifs de la classe d'âge correspondant à l'âge théorique de passage de chaque examen

**Tableau 2.2**

**Sortants du système éducatif par niveau de diplôme général selon le sexe et la nationalité en 2008 (% par rapport à une classe d'âge \*)**

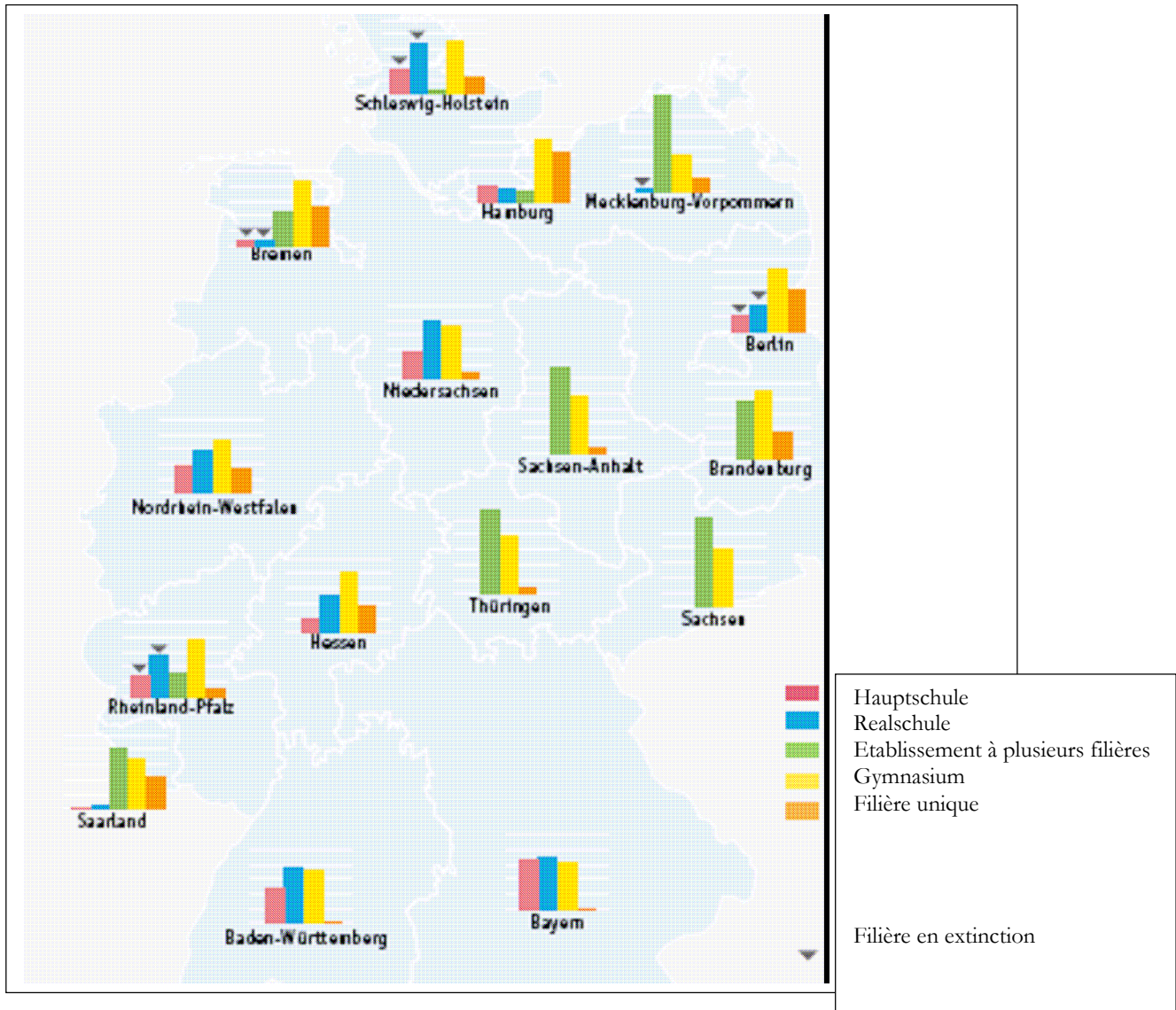
Niveau de diplôme général	Ensemble	Hommes	Femmes
	in %	in %	in %
<b>Ensemble</b>			
Sans diplôme général	7,5	9,0	6,0
Certificat de fin de Hauptschule	28,5	32,2	24,5
Certificat de fin de Realschule	50,8	49,4	52,2
Baccalauréat ou équivalent (Fachhochschulreife)	45,2	41,1	49,4
<b>Allemands</b>			
Sans diplôme général	6,7	8,1	5,3
Certificat de fin de Hauptschule	26,5	30,4	22,5
Certificat de fin de Realschule	51,7	50,6	52,9
Baccalauréat ou équivalent (Fachhochschulreife)	48,1	43,7	52,7
<b>Etrangers</b>			
Sans diplôme général	15,2	18,0	12,4
Certificat de fin de Hauptschule	45,8	48,4	43,0
Certificat de fin de Realschule	41,8	38,2	45,6
Baccalauréat ou équivalent (Fachhochschulreife)	18,4	16,8	20,2

\* Le cumul n'est pas possible du fait de la prise en compte de classes d'âge différentes

Source : BMBF(1) 2010 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008/09 und Bevölkerungsstatistik 2008)

## Carte 2.3

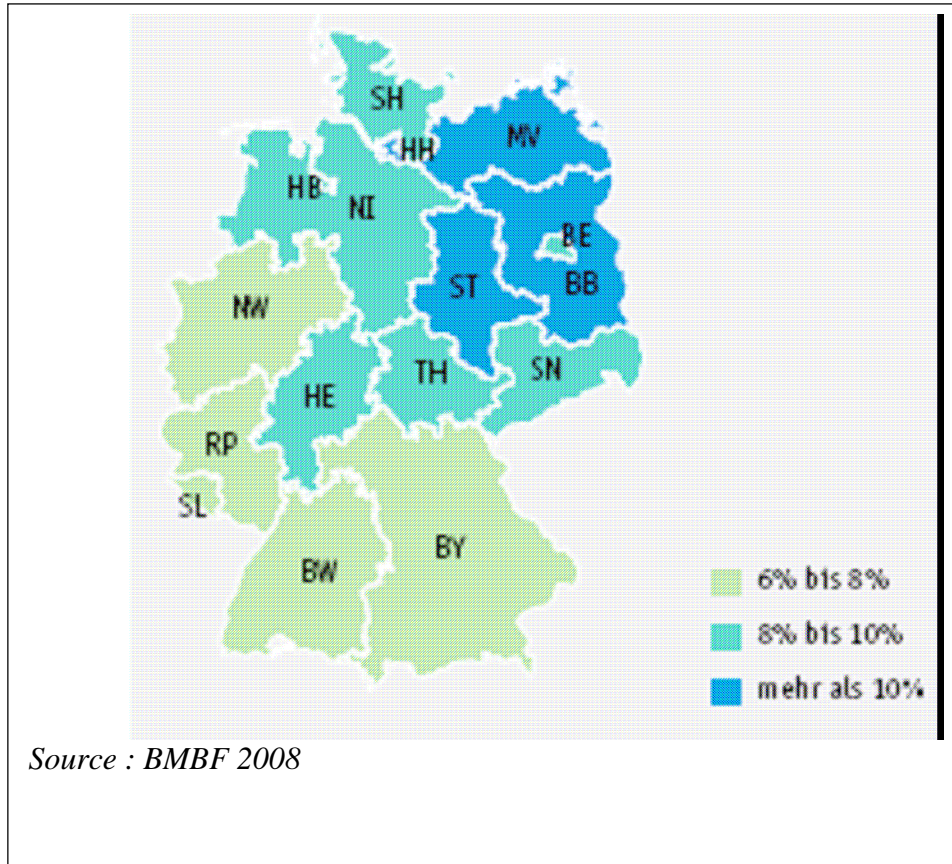
## Répartition des élèves dans les filières du 1er cycle du secondaire selon le Land en 2008/2009



Source : BMBF (1) 2010

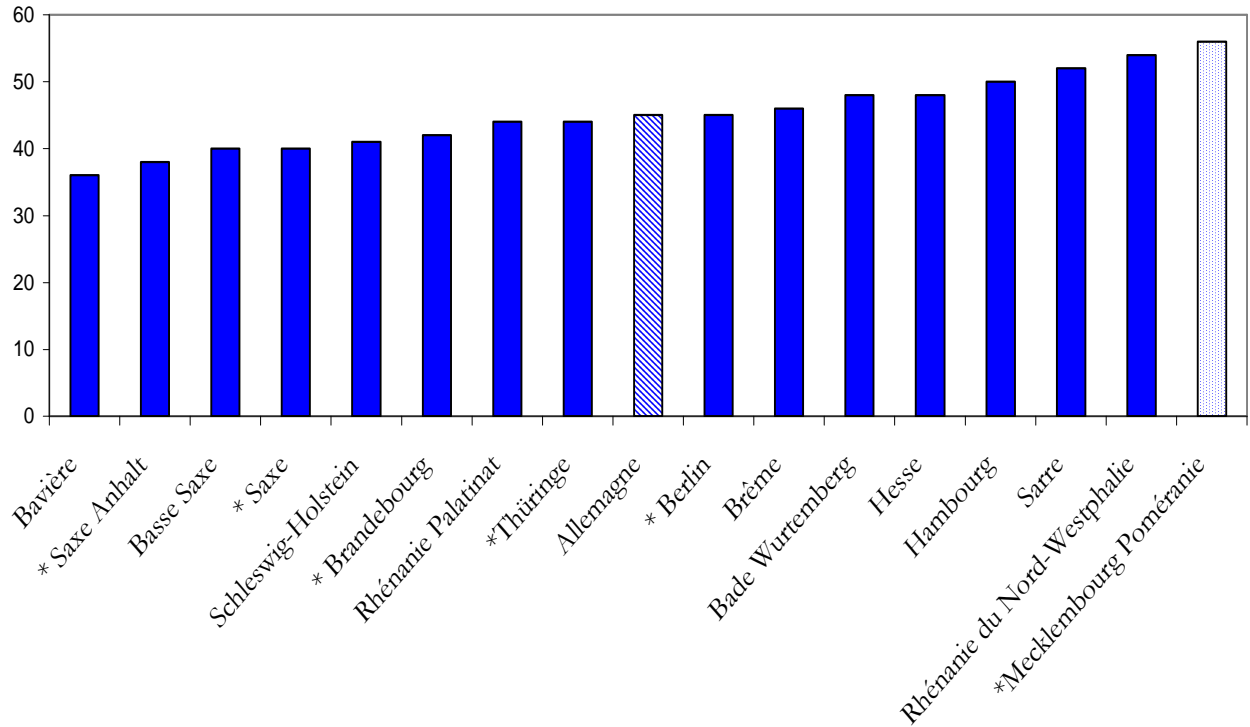
## Carte 2.4

Part de sortants du système éducatif sans diplôme de fin de scolarité général  
en 2006



Graphique 2.5

Part de sortants bacheliers selon le Land en 2008  
(par ordre croissant de sortants sans diplôme)



Source : KMK. Les chiffres du Land de Mecklembourg-Poméranie sont délicats à analyser

**Tableau 2.6**

Part de jeunes adultes sans formation professionnelle certifiée  
évolution 1996-2006

	<b>Jeunes âgés de 20-24 ans</b>	<b>Jeunes âgés de 20-29 ans</b>
1996	14,8%	14,6%
1997	15,0%	14,6%
1998	15,1%	14,7%
1999	14,8%	14,7%
2000	14,4%	14,4%
2001	14,3%	14,5%
2002	15,1%	15,2%
2003	14,6%	14,9%
2004	14,5%	14,9%
2005*	16,5%	16,5%
2006	14,5%	15,2%

\* *Changement de série Mikrozensus*

*Source : BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*



**Tableau 2.7**  
**Jeunes adultes de 20 à 29 ans \***  
**par niveau de diplôme général**  
**avec et sans formation professionnelle certifiée**  
**(2007 - effectifs en milliers et %)**

	Avec formation professionnelle certifiée		Sans formation professionnelle certifiée		Ensemble		Sans qualification formelle (Effectifs col.4/col.6)
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	
Sans certificat de fin de scolarité générale	48	0,6 %	262	18,0%	310	3,2%	84,5%
Fin de Hauptschule	1 440	17,7 %	641	44,1%	2 081	21,7%	30,8%
Fin de Realschule	2 895	35,6%	308	21,2%	3 203	33,4%	9,6%
Baccalauréat ou équivalent	3 709	45,6%	234	16,1%	3 943	41,1%	5,9%
Non renseigné	42	0,5%	6	0,4%	48	0,5%	12,5%
<b>Ensemble</b>	<b>8 134</b>	<b>100,0%</b>	<b>1 455</b>	<b>100,0%</b>	<b>9 587</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,2%</b>

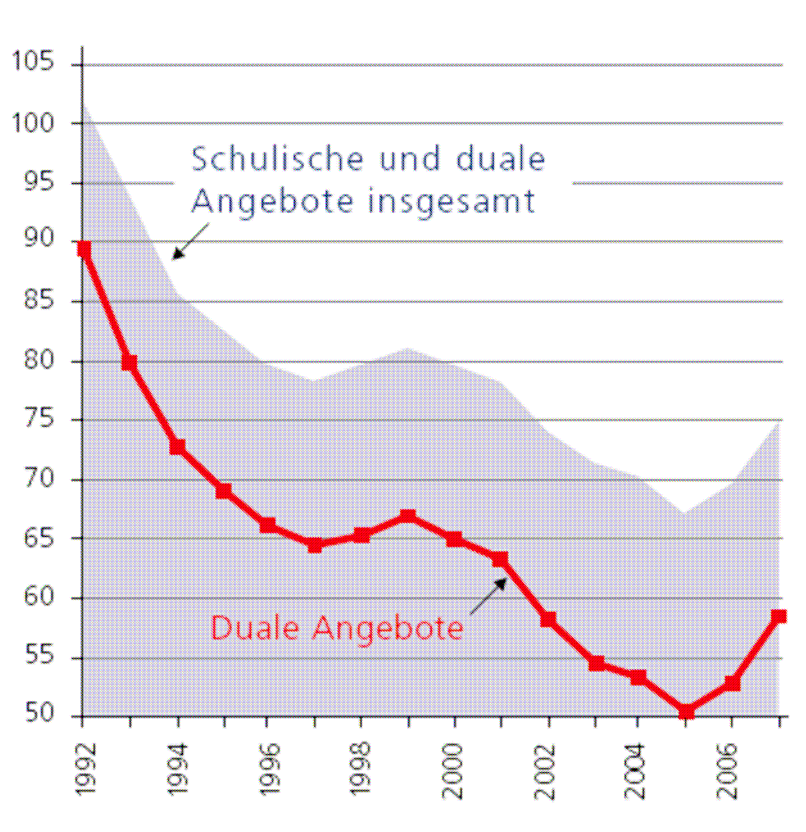
*\* Jeunes adultes de 20 à 29 ans n'étant ni élèves, ni étudiants, ni apprentis Dual, ni stagiaires de la formation continue, ni au service militaire*

*La formation professionnelle certifiée inclut les diplômes de l'enseignement supérieur*

*Source : BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 - Données extraites du tableau A8.1-3*

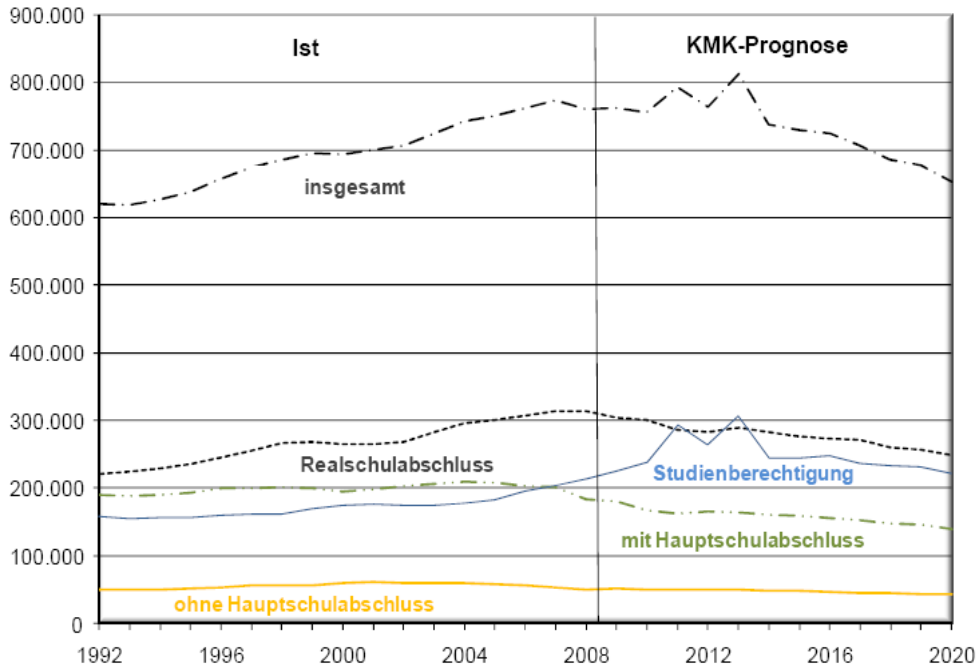
**Graphique 2.8**  
**Evolution du rapport entre offre et demande de formation qualifiante**  
**(rapport offre système Dual et système scolaire/sortants du système scolaire**  
**général sans les bacheliers)**  
**1992-2007**

*Source : E. Krekel, J. Ulrich (BIBB) « Jugendliche ohne Berufsabschluss », Rapport d'expertise pour la Friedrich Ebert Stiftung, 2009*

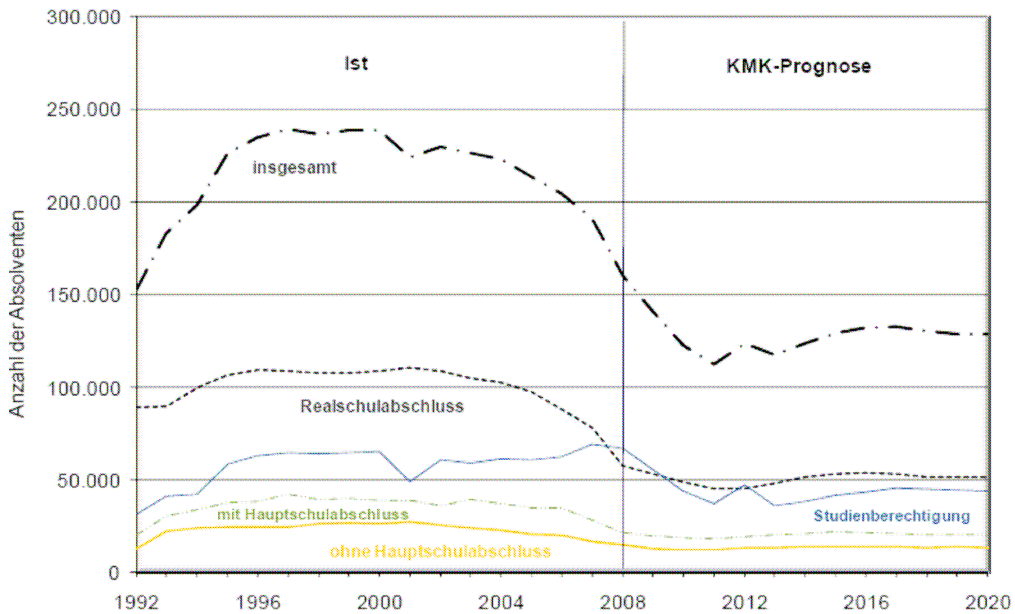


Graphique 2.9

**Absolventen allgemeinbildender Schulen nach Abschlussart  
Westdeutschland 1992 – 2020**



**Absolventen allgemeinbildender Schulen nach Abschlussart  
Ostdeutschland 1992 – 2020**



Source : Schaubilder zur Berufsausbildung, BIBB, 2010

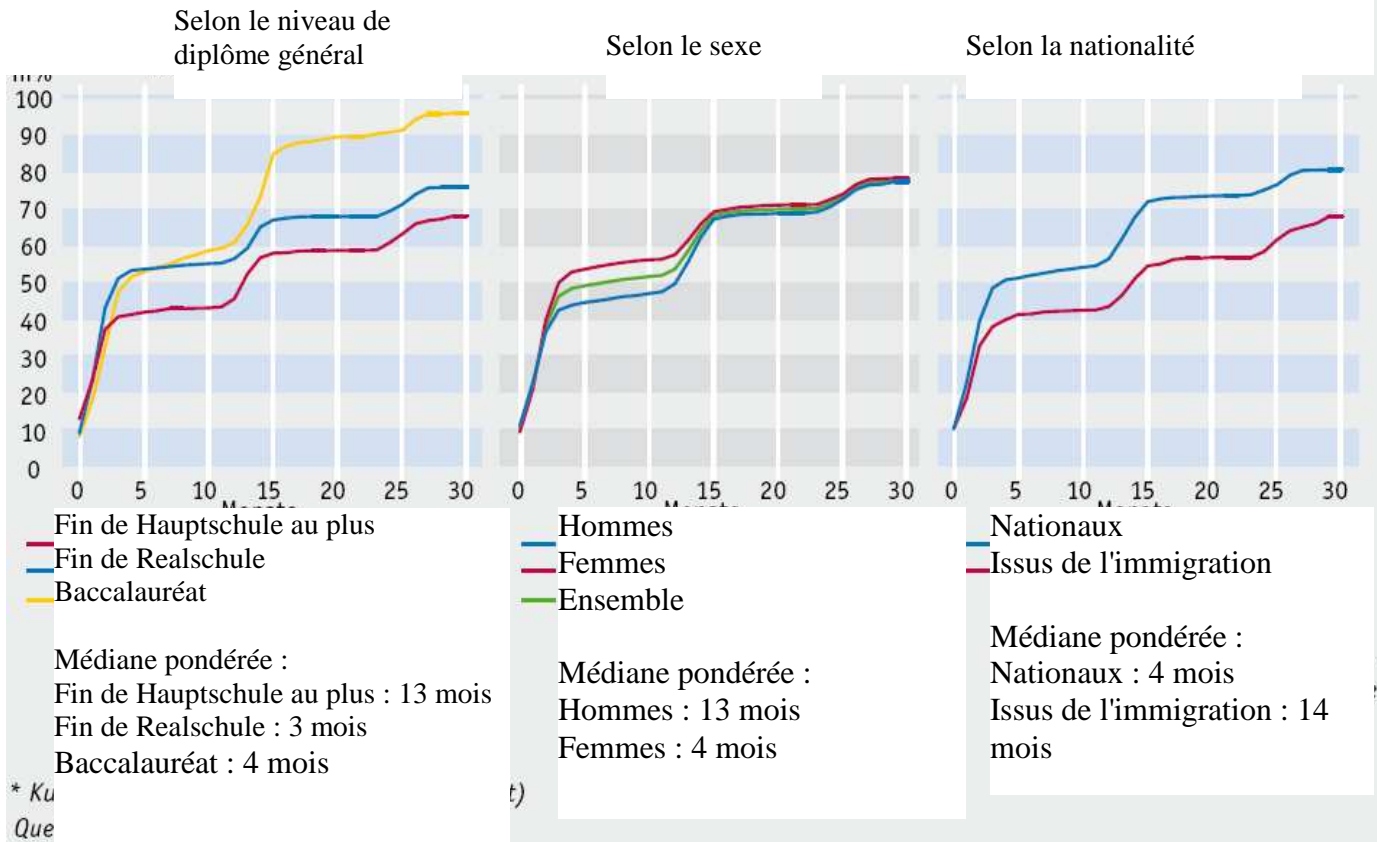
**Tableau 2.10**  
**Mesures du dispositif de transition**

	<b>Filières scolaires non qualifiantes (Länder)</b>			<b>Mesures fédérales</b>	
	<i>Berufsvorbereitungsjahr</i>  <b>Année scolaire préprofessionnelle</b>	<i>Berufsgrundbildungsjahr</i>  <b>Année scolaire de formation professionnelle de base</b>	<i>Teilqualifizierende Berufsfachchule</i>  <b>Formation professionnelle scolaire partielle</b>	<i>Berufsvorbereitende Massnahmen</i>  <b>Stages préprofessionnels de l'Agence fédérale du travail</b>	<i>Einstiegsqualifizierung Jugendlicher</i>  <b>Stages de qualification d'insertion en entreprise</b>
<b>Création</b>	Années 1970	Années 1970	19ème siècle	Années 1970	2004 (Pacte)
<b>Public</b>	<18 ans sortants de diplôme de fin de scolarité	Surtout titulaires de fin de Hauptschule en attente de place Dual	Titulaires de fin de Hauptschule voire Realschule	<25 ans sans formation professionnelle certifiée	Jeunes n'ayant pas trouvé de place dual Même public que ceux de l'Agence
<b>Durée</b>	1 an	1 an	1 à 2 ans	10 mois	6 mois à 1 an
<b>Contenu</b>	Aide à l'orientation connaissances de base et soutien socio-pédagogique	Transmission de savoirs professionnels de base dans un champ Initialement conçue comme année reconnue dans la formation dual	Formation de base dans un domaine (surtout commerce) Eventuellement reconnue	Stages de différents niveaux : orientation, socle	Stages en entreprise préparatoires à une place dual
<b>Flux d'entrée en 2007</b>	62 000	46 000	190 000	149 000	37 000
<b>Caractéristiques</b>	Peuvent varier selon la réglementation de chaque Land				212 € par mois financé par l'Agence

## Schéma 2.11

### Probabilité d'accéder à un cursus de formation professionnelle qualifiant (études supérieures comprises)

#### Ensemble des jeunes à l'issue de l'enseignement général \*



\* Fonction d'accès cumulée (pondérée)  
Source : Beicht, Friedrich, Ulrich 2008

**Tableau 2.12**

**Situation des jeunes ayant au plus le certificat de fin de Hauptschule 6 mois, 18 mois et 30 mois après la sortie du système scolaire général (en % pondéré)**

Situation à 6 mois	Dont à 18 mois	Dont à 30 mois					
		Système Dual	Système scolaire qualifiant	Dispositif de transition	Hors formation		
en %							
Système Dual	27,5	Système Dual	92	95	0	0	5
		Système scolaire qualifiant	0	0	0	0	0
		Dispositif de transition	4	0	7	50	43
		Hors formation	4	75	10	0	15
Système scolaire qualifiant	15,7	Système Dual	0	0	0	0	0
		Système scolaire qualifiant	93	3	71	1	26
		Dispositif de transition	2	0	22	78	0
		Hors formation	5	15	20	0	65
Dispositif de transition	38,2	Système Dual	27	94	0	2	4
		Système scolaire qualifiant	6	12	80	0	8
		Dispositif de transition	56	18	10	54	18
		Hors formation	11	10	9	4	77
Hors formation	18,7	Système Dual	12	90	4	0	6
		Système scolaire qualifiant	12	0	100	0	0
		Dispositif de transition	18	0	31	43	26
		Hors formation	59	0	8	13	79

\* Fallzahl (ungewichtet) = 447  
 Quelle: Beicht, Friedrich, Ulrich  
 2008



## Chapitre 3<sup>45</sup>

### England : Low qualified People and the “NEET”

#### *Introduction*

It is now well-accepted by economists and social scientists that skill-biased technical change is causing wages of the unskilled to stagnate or fall as the economy provides greater rewards for those with higher skill levels. The generations joining the labour market in the last two decades have achieved ever higher skill levels through education and training while the low-qualified group has become smaller. However, despite a large fall in the numbers with low qualifications, their position on the labour market remains difficult and, in most cases, precarious. Driven by skill-biased technical change, the definition of low skills/qualifications has changed and the bar has been raised. In Europe, completion of the first 10 or 11 years of full-time schooling is no longer considered adequate to meet the minimum skill demands of the economy. A new bar has been set by the European Union of a minimum of a ISCED Level 3 qualification to escape the label of low qualifications. It is in that context that the definition of the low qualifications group is examined here in England and situated within the wider context of similar studies of France and Germany.

#### *1. The definition of low qualifications*

In the school year in which they reach their sixteenth birthday school students in England and Wales normally sit for examinations in one or more subjects which, if successful, lead to the award of a General Certificate of Secondary Education (GCSE) in each subject for which the student has been entered. GCSEs are awarded in a wide range of subjects and with a grade on a scale of A\* - G. All students are expected to sit examinations in Mathematics, English and Science as these constitute National Tests at Key Stage 4 (see below); most sit examinations in five or six subjects and more able students may sit for eight or ten subjects.

#### Box 1

**Entry Level** (EQF Level 1)

**Level 1** 5 or more GCSE passes at Grades D-G/NVQ 1 or other vocational equivalent (EQF Level 2)

**Level 2** 5 or more GCSE passes at Grades A\*-C/NVQ 2 or other vocational equivalent (EQF Level 3)

**Level 3** 2 or more GCE passes at A-Level /NVQ 3 or other vocational equivalent (EQF Level 4)

**Level 4** Tertiary qualification /NVQ 4 or other vocational equivalent (EQF Level 5)

**Levels 5- 8** University degree/ NVQ 4 and 5 or other vocational equivalent (EQF Levels 5-8)

Qualifications in England are classified on a grid with eight levels where each level represents a standard of learning (see Box 1). To achieve Level 2 students must gain five or more GCSE passes at Grade C or higher of which two must be Mathematics and English. Successive governments have set a target of increasing annually the proportion of 15-16 year-old students gaining Level 2. *De facto* this is recognised as a necessary prerequisite for progression to the General Certificate of Education (GCE) at Advanced level (A-level) which can lead to university level study.

- In 2009 50 per cent achieved 5 or more GCSEs at grade A\*-C or the equivalent including English and mathematics (Level 2+)
- In 2009 70.0 per cent achieved 5 or more GCSEs at grade A\*-C or the equivalent not including English and mathematics (56 per cent GCSE passes, 14 per cent vocational passes) (Level 2)
- In 2009 88 per cent achieved 5 GCSEs at grade A\*-G or the equivalent including English and mathematics (Source: SFR 01/2010 GCSE and Equivalent Results in England 2008-09)

<sup>45</sup> Ce chapitre a été rédigé par Hillary Steedman, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.



This data needs to be further disaggregated for a better understanding/definition of 'low qualifications'. We look for the low-qualified in the group (20 % of the age group) that does not achieve **any** GCSE passes at Grade C or above.

Annual tables issued by National Statistics showing results at KS4 do not identify a 'low qualifications' category. However, it is possible to examine this group from data supplied by a rolling longitudinal study, the Youth Cohort Study and a recent additional sample survey, the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE) which follows one age cohort from age 14 through to 25.<sup>46</sup> The low qualifications group in these surveys group is divided up into three categories

- 5+ GCSE passes at Grades D-G (Level 1)
- 1-4 GCSE passes at Grades D-G
- No GCSE passes

In 2006 20 % of 16 year olds scored at these levels.

Source: DCSF and BIS Statistical Bulletin 26/06/2008 Table 4.1.2

## ***2. Understanding the process of becoming 'low-qualified'***

Pupils in English schools sit for national tests in English, mathematics and science at three points (until recently four) during the period of compulsory education (5-16 years). These tests are taken at

Age 7, referred to as Key Stage 1 (KS1)

Age 11, referred to as Key Stage 2 (KS 2)

Age 15/16 referred to as Key Stage 4 (KS4)<sup>47</sup>

Information from the Pupil Level Annual School Census (PLASC) database for KS4 can be matched with information on the same pupils' attainment at KS2.

Pupils' attainments at KS4 and progression between KS2 and KS4 were analysed by Kingdon and Cassen (2007) to provide a greater understanding of the role of socio-economic factors, gender, ethnicity and 'school effects' including reading level at KS2. The limitations of the data meant that only one measure of low attainment – *no GCSE passes > D* could be used in the regression analysis.

### **2.1. Low attainment between KS2 and KS4**

Both Kingdon and Cassen (2010) and a subsequent study (DCSF 2010) have established that prior attainment (test score at KS2) is one of the strongest predictors of low attainment at KS4. However, after controlling for prior attainment at age 11 on KS2 tests and other relevant factors, Kingdon and Cassen found that low income (measured by eligibility for free school meals (FSM) increased the probability of low attainment at age 16 (KS4) by an average of 5.6 points.<sup>48</sup> While only 15 per cent of all pupils in England are eligible for FSM, pupils with FSM have very high rates of low attainment (Figure 1 below). Much analysis of low qualifications in England focuses therefore on the FSM group.

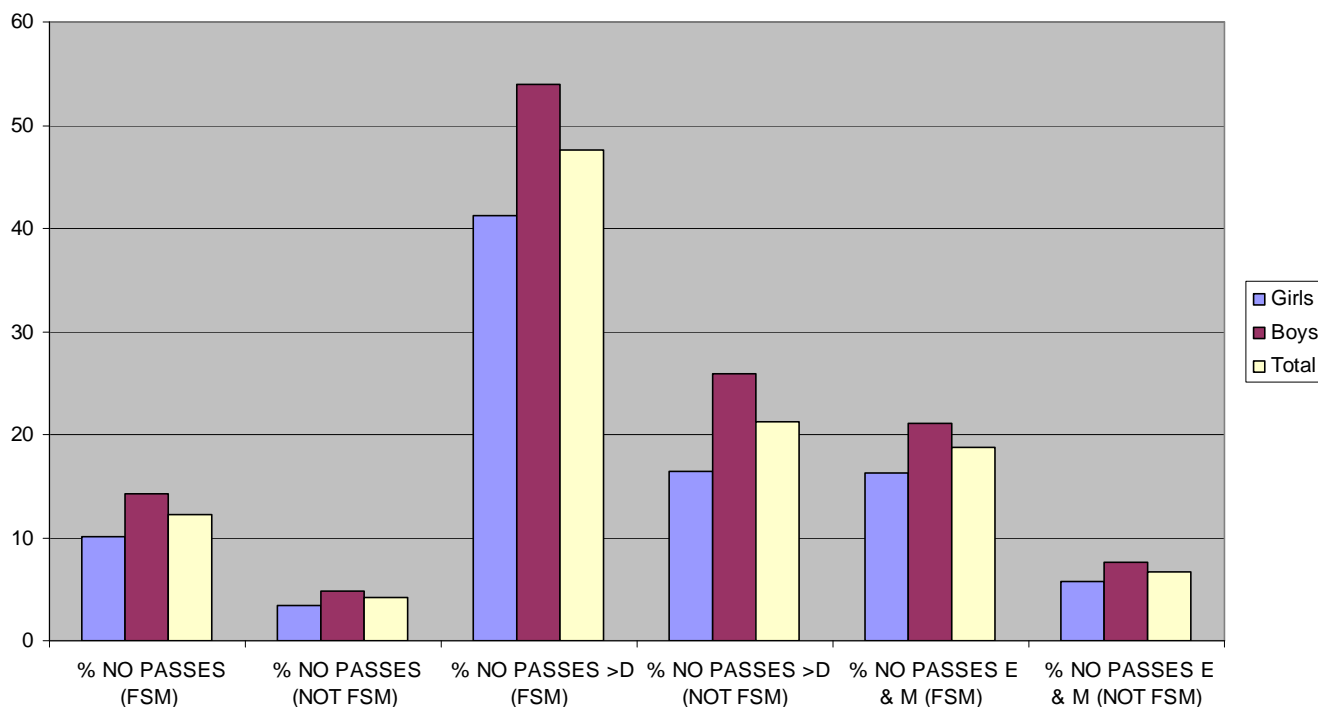
---

<sup>46</sup> The LSYPE samples a cohort which was aged 14 in 2005.

<sup>47</sup> At KS4 GCSE examinations in English, maths and science constitute the statutory tests.

<sup>48</sup> Free school meals (FSM) are offered to children of families who are in receipt of Employment and Support Allowance (Income Related), Income Support, Income Based Job Seekers Allowance or Guaranteed Element of State Pension Credit.

**Figure 1 Percentages of pupils at KS4 by attainment group, FSM status and gender**



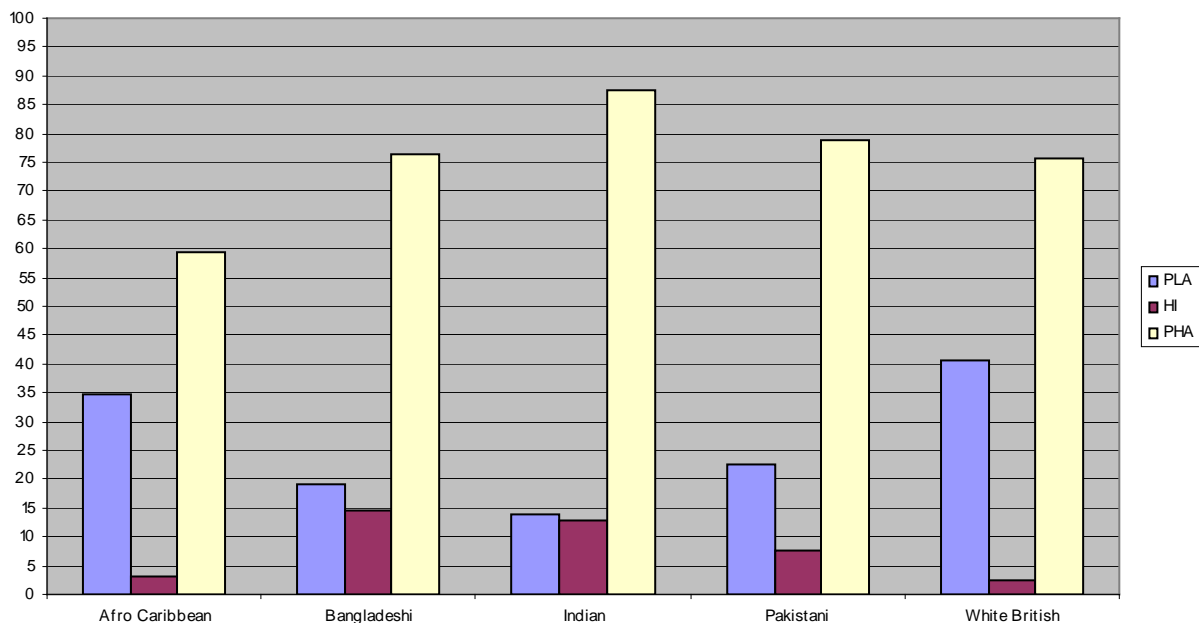
Source: Kingdon and Cassen (2007) Table 9

Figure 1 shows that the FSM group is at least twice as likely as the not FSM group to have low or very low attainment at KS4. In both the FSM and not FSM groups boys' attainments are lower than those of girls and boys in the FSM group perform much the same relative to girls as boys in the not FSM group.

There are differences by ethnic group in the extent to which the FSM variable explains low attainment. For white British pupils the probability of no passes > D is increased by 6.8 points but by 1.8 points for Bangladeshi pupils. Socio-economic factors measured by the FSM variable affect the performance of white British pupils *ceteris paribus* more than any other ethnic group.

Gender differences in school performance, whereby girls persistently out-perform boys are found in almost all countries and England is no exception. For the whole population, at KS4 boys are about 6 percentage points more likely to have no passes > D than girls of the same personal and neighbourhood characteristics. However, age is an important factor here as boys start to lose ground relative to girls only after age 11. The gender gap is especially large for boys with ethnic minority background; *ceteris paribus* they are even more likely than white British boys to be low achievers at KS4. A more recent study (DCSF 2010) using newly available datasets shows that part of the reason why girls make more progress than boys is that they have higher aspirations (see Appendix for definition used by the LSYPE).

Figure 2 Pupils' status on KS2 and KS4 assessments by ethnic group, percentage on each of three trajectories



Ke

y: PLA = Persistent low achievers, pupils scoring in bottom 10% at KS2 and KS4

HI = High improvers, pupils in bottom 10% at KS2 and top 50% at KS4

PHA = Permanent high achievers, pupils in top 50% at KS2 and at KS4

Source: As for Figure 1

Figure 2 above from Kingdon and Cassen (2007) shows the same pupils' attainments at two different points in time, at age 11 and age 16 on KS2 and KS4 tests (GCSE). Results are shown as percentages of five main ethnic groups by whether pupils in that group scored in the bottom 10% at age 11 and again at age 16, whether they moved from the bottom 10% to the within the top 50% band and whether they scored within the top 50% band at age 11 and at age 16. Pupils whose parents are from the Indian sub-continent (BIP pupils) are much less likely to remain in the bottom 10% band at 16 having scored at below the 10% level at 11 than white British and Afro-Caribbean pupils. Pupils from the Indian sub-continent are also more likely to be 'high improvers' that is to be in the top 50% at age 16 having scored in the bottom 10% at 11.

From these results it is concluded that, although significant numbers of BIP pupils start school with English as a second language that handicap is largely overcome in primary school or in the early years of secondary school. By contrast, white British and Afro-Caribbean pupils are more likely to be found among the persistent low achievers and the probability is much higher for boys than for girls.

The significant FSM variable is, of course, a proxy for a collection of socio-economic and personal attributes. The data used by Kingdon and Cassen did not allow a decomposition of the FSM variable. However, their study drew attention to the very poor progress between KS2 and KS4 of white British pupils, boys in particular. Their study also shows considerable variation between different ethnic minority groups. A more recent study (DCSF 2010) uses LSYPE data combined with PLASC data to unpick the FSM variable for two different pupil groups, white British and ethnic minority. The DCSF study examines the components of the white British and ethnic minority FSM attainment gaps using a measure of GCSE points. For the white British group the study found that prior attainment at KS2 was the single most important component and was associated with a gap of 35 GCSE points; income and material deprivation was the next largest component (17 points) and having a statement of Special Educational Needs (SEN status) constituted the third largest component (12 points). The same analysis carried out for ethnic

minority pupils produced greater understanding of the different effect of the FSM variable for white British and ethnic minority pupils reported by Kingdon and Cassen above. For ethnic minority FSM pupils the DCSF study found that prior attainment (27 points) is of lesser importance than for white British FSM pupils; income and material deprivation also showed a smaller gap (15 points) than for white British. Aspirations of FSM ethnic minority pupils hardly differ from those of non-FSM pupils whereas white British FSM aspirations are rather lower than those of white British non-FSM pupils. Finally, FSM ethnic minority pupils are more likely than non-FSM pupils to be enrolled in effective schools. The reverse is true for the white British FSM pupils.

Ethnic minority pupils from materially deprived backgrounds do better at KS4 than white British pupils from similar backgrounds, but, overall, some ethnic minorities – notably Afro-Caribbean and Pakistani, lag behind white British and other ethnic minority groups on the all-important 5 GCSE A\*-C criterion at KS4 (Table 1)

*Table 1*

*Percentage gaining 5+ GCSE passes at grades A\*-C including English and mathematics, England 2009*

White	50.7
Mixed	51.3
Asian	53.1
Indian	67.0
Pakistani	42.9
Bangladeshi	48.3
Any other Asian background	54.3
Black	44.5
Black Caribbean	39.4
Black African	48.4
Any other Black background	41.2
Chinese	71.6
Any other ethnic group	47.4
<b>All pupils<sup>1</sup></b>	<b>50.7</b>

<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000900/index.shtml>

However, at the low qualification end of the spectrum (5+ GCSE Grades D-G, 1-4 GCSE Grades D-G, no qualifications) similar rankings emerge with Pakistani and Afro-

*Table 2 Percentage of all pupils with low qualifications at KS4 by gender, FSM status and ethnic minority status, England 2006*

	% all pupils age 16	5+GCSE Grade D-G	1-4 GCSE Grade D-G	No quals	Total low quals
<b>All</b>	<b>100.00</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
Male	50.57	13	6	5	24
Female	49.43	10	4	3	17
FSM	13.28	20	14	8	42
not FSM	86.72	11	4	3	18
White	85.34	11	5	4	20
Mixed	2.25	9	7	4	20
Indian	2.31	8	2	1	11
Pakistani	2.35	17	5	4	26
Bangladeshi	0.99	12	6	3	21
Other Asian	1.14	6	3	0	9
Black African	2.41	12	5	2	19
Black Caribbean	1.96	14	8	3	25
Other	1.09	11	2	4	17

Source: DCSF/BIS Statistical Bulletin 26/06/2008 Table 4.1.2

## 2.2. Low qualifications after the end of compulsory school (KS4)

The LSYPE provides valuable information on the activities of young people with low qualifications once they leave the compulsory stage of education. At age 16 young people are faced with a variety of possible activities, those with the best outcomes at KS4 have the widest choice while the opportunities for those with low qualifications are more restricted. However, all 16 year olds are entitled to continue to study full-time after the end of compulsory school (see September Guarantee below) Possible activities are

- Full-time education in a school Sixth Form studying full-time principally for A-level or similar qualifications (two year course) leading to university entrance
- Full-time education in a College of Further Education studying full or part-time for vocational qualifications or for A-level (two year course) leading to university entrance qualifications
- Government-supported training (mainly apprenticeship)
- Employment
- Not in Education, Employment or Training (NEET)

## 2.3. Historical origins of the NEET category

Early employment of children/young people was, for more than a century and a half, the aspiration of a substantial majority of the UK population, an aspiration which developed in the early 1800s as industrialisation provided plentiful paid work for children and young people to supplement the family income and provide early independence for family members.

From the 1840s onwards, education, mandated by law, was used to keep young children (8-13) out of the factory for a proportion of the week (3 days), often against the wishes of their parents. The half-time system, whereby children were allowed to work part-time before the end of compulsory education provided they also attended school part-time, was not ended until 1922

(Curtis 1948). The 1914 Act raised the school leaving age to 14, in 1947 it was raised to 15 and in 1974 to 16. Each successive raising of the school-leaving age was seen as setting the minimum age at which young people could enter full-time employment and until 1985 well over half of the 16 year old age group left school at the minimum age intending to enter full-time employment (Machin and Vignoles (2005).

The desire for work and financial independence at an early age on the part of parents and young people is also encouraged by the fact that parents are not obliged to support their children financially after the age of 16, the age at which, theoretically, the young person is free to work and provide for him/herself. Most parents continue to support their children financially after the age of 16 and 54 % are still contributing to the income of young people aged 18 (DFE 2010 Chart 9.3.1).

By the late 1970s, however, the aspiration to early full-time employment was increasingly leaving many 16 year olds school leavers unemployed as the effects of the oil-shock and other economic crises affected UK economic growth. The Labour government launched the Youth Opportunities Programme in 1978 to provide unemployed young people with full-time training and work experience. This programme was continued by the Conservative government and provision for helping young leavers into work through government-provided training and work placements has continued in one form or another since then.

This government response to the crisis in youth employment in the 1980s was conditioned by the early leaving/early employment tradition in British education and in turn reinforced that tradition by promoting workplace-based employment substitutes rather than continuation in full-time education to improve on low qualifications. Policy initiatives in education from the 1990s onwards focused on two objectives which were later formalised as targets for school and local authorities. The first of these was to

- maximise the proportion of 16 year olds in each school gaining a Level 2 qualification at KS4 (5 or more GCSE passes at Grades A\*-C )
- achieve a reduction in the proportion of NEET 16-18 year olds

#### **2.4. The NEET category and low qualifications**

Schools in England which fail to achieve the proportion of 16 year-olds with Level 2 judged achievable taking account of pupil characteristics are threatened with closure.<sup>49</sup> However, there is no similar penalty for low qualifications as long as the Level 2 target is reached.

Unlike in France, the outcomes for school leavers in England with low qualifications are not tracked. Instead, the size of the NEET group is closely monitored in a quarterly Statistical Bulletin against a Public Service Target led by the DCSF (now DFE). The target is 'to reduce the proportion of young people aged 16-18 who are NEET by 2 percentage points between 2004 and 2010'. The concern is not primarily to upgrade the qualifications of the NEET group by encouraging them back into education but to transition them to employment status. Although those with low qualifications are over-represented in the NEET group, a third of the low qualifications group stays on into full-time education at 16 and a further third is either in training or in employment (Table 3).

---

<sup>49</sup> <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/7067956.stm> accessed 24/11/2010 for an account of a decision to close a failing school

Table 3 Main activity at 17, (18) by qualification level at 16, 2009(2010), percentage

Year 11 GCSE passes	Full-time education	Job with Training	Job no Training	GST(a)	NEET
All	63 (45)	9 (11)	12 (22)	7 (7)	8 (15)
8+ A*-C	87 (62)	4 (9)	5 (17)	3 (4)	2 (8)
5-7 A*-C	60 (39)	11 (15)	15 (27)	9 (8)	5 (11)
1-4 A*-C	43 (31)	0 (14)	20 (28)	13 (11)	9 (16)
5+ D-G	33 (22)	0 (14)	22 (29)	12 (9)	16(26)
1-4 D-G	32 (18)	11 (9)	17 (25)	9 (6)	31(42)
None	33 (23)	7 (11)	16 (15)	6 (6)	37(51)

(a) Government-supported training – mainly apprenticeship

Source: Department of Education B0/1 June 2009 Table 5.1.1; Department of Education B0/1 July 2010 Table 2.1.1

## 2.5. Promoting ‘staying on’ in FT education

The drive to reduce the number of NEET 16-18 year olds nevertheless had the indirect effect of spurring the government to measures to increase numbers in full-time education age 16-18 as a way of reducing those with NEET status. Until 2007, although any 16 year old was entitled to stay on after 16 in an FE college or school Sixth Form, there was no compulsion on the authorities to provide a place for all who wanted one. In 2007, this situation was changed by the September Guarantee which placed a duty on Local Authorities to ensure that an education or training place was available to any young person who wanted one. It was extended to 17-year-olds in 2008 to give those who enroll on one-year or short courses, or who leave the activity they chose when leaving school, further opportunities to engage in learning.

### Box 1

The September Guarantee was implemented nationally in 2007. Under the September Guarantee, local authorities provide all 16- and 17-year-olds with an offer, by the end of September, of a suitable place in education or training. The offer should be appropriate to meet the young person’s needs and may be in a school, college or in work-based training.

## 2.6. Pupil and parental expectations for post-16 activity

Patterns of school-leaving at the minimum age have adjusted only slowly to the decrease in employment opportunities for young people. The introduction of the easier GCSE examinations at 16 in 1988 led to an increase in staying-on post 16 and, 22 years later in 2010, 28 % do not continue in full-time education post-16; only a small proportion of 16 year olds, 8 %, are classified as NEET (not in education, employment or training).

However, the historical legacy of the early leaving/early employment tradition in White British culture can still be seen in young people's and their parents' attitudes to staying-on in full-time education after 16.

*Table 4 Young person and parental attitudes to staying on in FT education post-16*

Response at age 15	Intention to stay on into full-time education %	Parents' wishes for child to stay on into full-time education %
Male	78	73
Female	91	87
White British	82	78
Indian	97	96
Pakistani	96	96
Afro-Caribbean	95	89
Black African	98	97
Higher professional	94	93
Lower professional	89	87
Intermediate	85	80
Lower Supervisory	77	70
Routine	75	70
Other	84	80

White British 15 year olds are less likely than any other ethnic group to want to stay on after 16 and their parents are even less keen (Table 4). By contrast, other ethnic groups, both children and parents, have very high aspirations to stay on, including Afro-Caribbean pupils who tend to have similar rates of low qualification to the White British. Aspiration to stay on also varies by social class with a tendency for parents in lower level



Figure 3 Activity of 16 year olds by qualification level

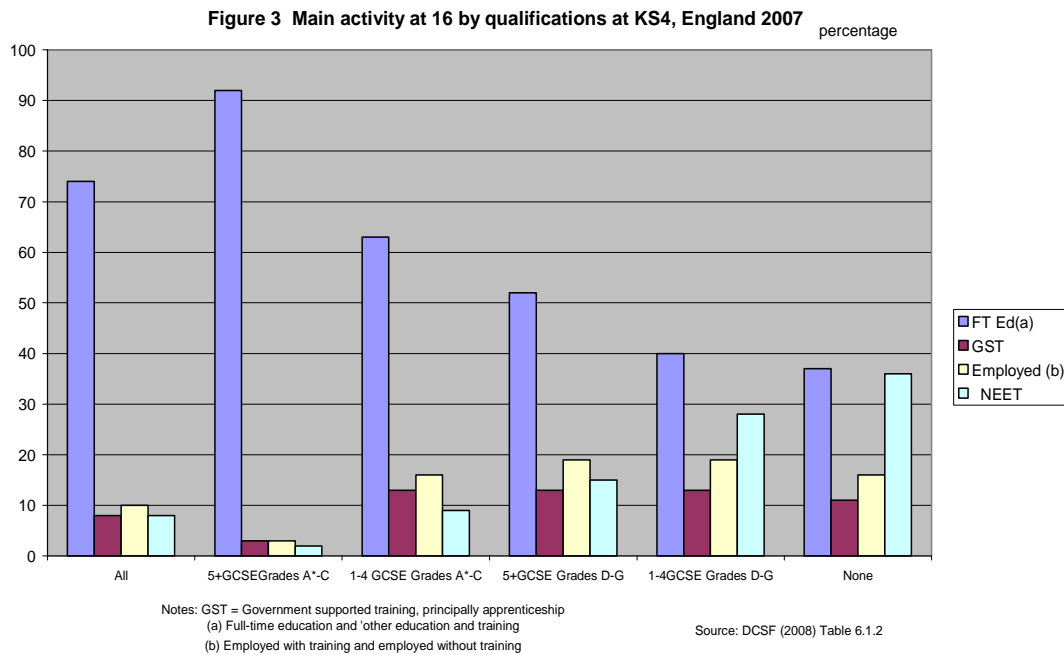


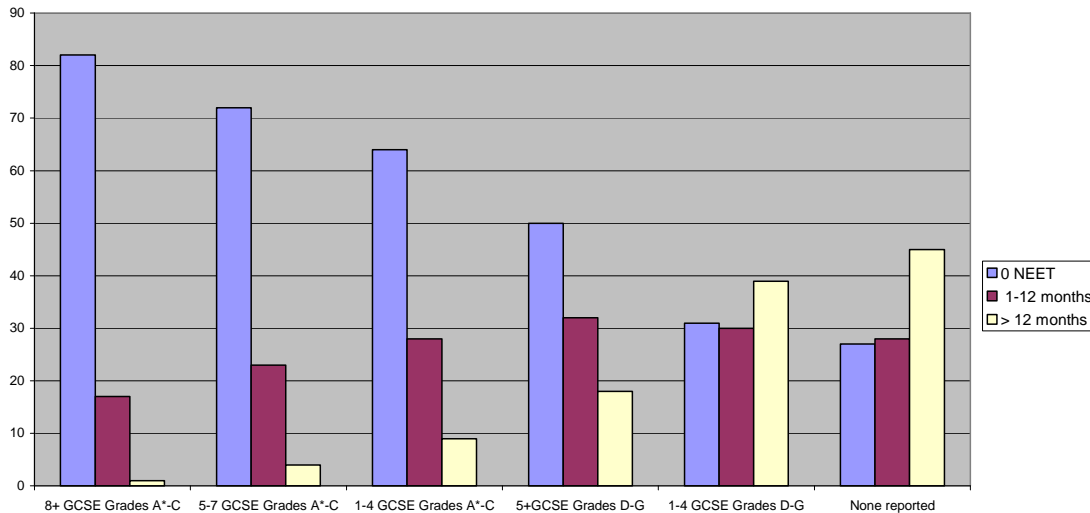
Figure 3 shows between a half and a third of the group who have no GCSE passes higher than a D Grade continue into full-time education. Just over 10 per cent are in apprenticeship or pre-apprenticeship and just under a fifth are in employment. The two least-qualified groups have a high probability of being Not in Education, Employment or Training (NEET).

England differs from France in that pupils proceed through the school system strictly by age and without regard to ability or achievement. Furthermore, because GCSE examinations in English, mathematics and science constitute National Assessment at KS4 which must be carried out at age 16, pupils must take these examinations at that age regardless of their likelihood of success. If results are poor, the option remains to stay on in school or FE college and retake the examinations. In fact, perhaps discouraged by earlier failure, very few do so.

The lower the qualification level at KS4 the less likely it is that the level known as Level 2 (5+ GCSE passes at Grades A\*-C or vocational equivalent) will be reached by age 17. Only just over a fifth of the group without Level 2 at KS4 – roughly half the cohort – had gained a Level 2 qualification by age 17. Practically all those who gained a Level 2 at age 17 did so through a vocational route, either full-time in a FE college or in apprenticeship.

At age 17 the NEET rate at 8% is the same as at age 16 and the low qualification group continues to be over-represented to much the same extent. By age 18, however, the NEET group constitutes 15 % of the age group and just under a third (31 %) report having been NEET at some point between age 16 and age 18 (Table 3). Again, those with low or no qualifications fare especially badly. Around two-thirds of those with low or no qualifications (< 5 GCSE Grades D-G) have experienced a NEET episode between the ages of 16 and 18 and this group is especially vulnerable to long-term NEET status.

Figure 4 NEET status at age 18 by highest qualification at KS4



Source: DFE (2010) Table 5.1.1

## 2.7. Transitions into and out of NEET status

We can see from Figure 4 above that there is a good deal of ‘churn’ in NEET status. Table 5 below shows transitions in main activities between ages 16/17 and 17/18 and allows us to see the destinations of those who were NEET at age 16/17.

Table 5 Transition from activity at 16 to activity at 17, England 2008, percentage

	FTEage17	JobwithTrainage17	JobnoTrainage17	GSTage17	NEETage17
FT Eage16	81	5	8	3	4
JobwithTrainage 16	12	29	30	22	7
JobnoTrainage16	12	27	40	10	12
GSTage16	11	16	13	49	10
NEETage16	16	10	22	8	44

Table 6 Transition from activity at 17 to activity at 18, England, percentage

	FTEage18	JobwithTrainage18	JobnoTrainage18	GST age18	NEETage18
FTEage17	64	8	15	3	10
JobwithTrainage17	12	32	37	6	13
JobnoTrainage17	12	17	51	4	16
GSTage17	7	14	20	49	11
NEET age 17	13	6	16	5	60

Source: B01/2010 22 July 2010 Table 2.32

## 3. Policy and practice for reducing the NEET group

Reducing the proportion of 16-18 year olds in the NEET group was declared to be a priority for the last Labour government. The public target - led by the Department for Children, Schools and Families (DCSF) now Department for Education (DFE) - was to reduce the proportion of young people aged 16-18 who are NEET by 2 percentage points between 2004 and 2010. This responsibility was delegated to Local Authorities (some 400) in England. Local Authority (LA) initiatives to reduce the NEET group focused more intensively on promoting apprenticeship and

similar work-based training as a route to skills and employment. For example, Manchester, Hertfordshire and South Tyneside developed plans to provide support – often one on one mentoring – to ease those with poor social skills and/or low education outcomes into apprenticeships. The LAs approach employers directly to procure apprenticeship places for young people in difficulty. In addition, a new emphasis has been placed on the need for LAs to offer apprenticeships in their own departments (for example, environment, parks and gardens, housing repair and maintenance, administration). However, LAs are not the only organisations engaged in work with NEET young people. A number of charitable Foundations, for example The Prince’s Trust, the Rathbone Foundation also provide research and innovative solutions to help reduce the NEET group and support young people in difficulty. Much of the funding for the work of charities such as Rathbone is carried out on behalf of government or LAs and the charities are paid for their work from public funds. Private (for profit) training providers also contract with government and LAs to take part in measures to reduce the NEET group.

Under the coalition government, the role of charitable Foundations and private (for profit) providers in providing services to NEET young people can be expected to develop further as a result of the coalition government’s policy of encouraging private and charitable initiatives to supplement/replace public sector responsibilities. At the same time, government guidance to LAs indicates that target setting by central government is likely to be abandoned – this would, of course, include the target to reduce the NEET group.

It has also recently been recognised that more effort is required pre-16 to reduce disaffection, truancy and low achievement all of which can lead to NEET status. Two charitable Foundations, the Young Foundation have recently (November 2010) developed a new school model, the Studio School (Box 2). It is hoped that a number of schools will opt to ‘change into’ Studio Schools and that these can also be sponsored by groups of parents and/or employers. The schools would be funded from public funds as is the case at present, however, given the changes necessary, it is unlikely that their growth will be very rapid or make substantial progress in reducing the number of 16 year olds with low skills.

#### Box 2

Studio Schools are a new state school model for 14 to 19 year olds of all abilities. They seek to address the growing gap between what young people require to succeed in life and the skills and knowledge that the current education system provides. Studio Schools will pioneer a bold new approach to learning involving enterprise projects and real work. This will root students' learning in the real world and will help them to develop the skills they need to succeed.

#### Comparisons England / France

Verdier (2010) has examined the definitions used in France to derive a category of young people with no or low qualifications. These categories have experienced a very different evolution from their English counterparts. In the late 19<sup>th</sup> century in England the formal certification of educational achievement was pioneered by leading universities to assist in the process of establishing and recognising standards for entry to university education. The origins of English education qualifications in the older universities can still be detected in the 21<sup>st</sup> century, as university Examining Bodies continue to administer and certify the GCSE and GCE (A-level) awards.<sup>50</sup> For at least a century these academic qualifications and the vocational certification awarded by trade bodies and many other similar organisations inhabited different universes. The introduction (1979) of surveys to measure the educational level of the population brought these two separate spheres together. Statisticians were required to develop a single hierarchy of academic and vocational qualifications in order to classify individuals by highest qualification held.<sup>51</sup> The position of different qualifications in this hierarchy was changed several times in the early years of

<sup>50</sup> <http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/>

<sup>51</sup> A different approach was adopted in Germany where the two categories of qualification were classified separately

the survey causing discontinuities in the time series data. Even now, as Trehin-Lalanne (2010) has pointed out, the classification of individual qualifications to broader levels such as those used by ISCED can be misleading – the result of trying to fit a system based on single subject certification into a levels-based taxonomy. But the formal classification of populations by educational level in England has always been based upon qualifications – often single subject qualifications - achieved rather than level or stage of education completed. Much of this is in contrast to France where a much simpler classification by level and associated certification had its origins in post-war manpower planning starting from levels of qualification as recognised in the labour market. The empirical origins of the French classification meant that in its early stages – pre- 1970 - ‘level’ or ‘stage’ of education achieved was not distinguished from actual qualifications achieved at that level. In a second phase of categorisation of qualifications in France, starting in 1967 with the Ministry of Education and formalised in the first French Labour Force Survey, greater emphasis was placed on actual certification achieved which in turn created the ‘no qualifications’ category.

In England, the examination system for 16 and 18 year olds based on single subjects and 7 grades has made it quite difficult to avoid getting a qualification. Only by not turning up for a single examination at age 16 can a student be sure of ending up in the ‘no qualifications’ category. The ‘no qualifications’ category is, therefore, of only limited interest and the focus of attention is on those who achieve few or no passes at or above Grade C. This group is the one most at risk of repeated spells of unemployment and failure to acquire further training post-16. The use in England of the category ‘Not in Education, Employment or Training’ (NEET) reflects the broad national consensus that routes to a successful working life do not lie exclusively through education but also through apprenticeship, on the job training and/or employment. However, it also reflects the lack of recognition on the labour market of the huge number and variety of qualifications offered post-16 in schools and FE colleges.

The NEET category used by the English government to measure policy impact and drive new policy does not currently have a counterpart in the measurement of education outcomes in France. However, as Verdier (2010) points out, international surveys are leading to a convergence in measurement of education outcomes focusing on participation and employment post-16. The British government wrote in July 2010

‘...international figures show that other nations are outpacing us on both the proportion of young people participating in education and training and the percentage who are NEET. ‘ The reference is to the OECD publication ‘Education at a Glance’ which shows 5.1 % of 15-19 year olds NEET in the UK compared to 3.4 % in France. Thus, as a result of international pressures, in this case the OECD survey we do now, in fact, have a NEET statistic for France.

In France, the integration of vocational and academic classifications in the national taxonomy has proved more problematic than in England. When allocating individuals to a Level, greater weight is given in France to years spent in academic education than to years in the vocational track. The tendency in England has been the reverse, namely to accord too much weight in national surveys to ‘qualifications’ such as ‘completed apprenticeship’ which, for older individuals can mean time-serving without gaining any qualifications. A more contentious issue in England is the recent inclusion of vocational qualifications alongside GCSE which then allow a student to be classified at the all-important Level 2 (see above). This decision of the Labour administration was criticised in a recent speech by the Conservative Secretary of State for Education .

Vocational qualifications have also caused difficulty for the classification of qualifications in international taxonomies (ISCED). Currently, as Trehin-Lalanne (2010) shows, the vocationally-oriented ISCED 3C category is vague and ambiguous and interpreted differently by national administrations. This illustrates the difficulty of integrating work-based vocational qualifications with varying study lengths into a framework based on education-based concepts of years and stages.

The taxonomy of educational qualifications and levels in France is open to criticism but, viewed in comparative perspective, it has important strengths. These reflect the strengths of a highly formalised and integrated system of national qualifications and education. The route to a higher

level is clearly mapped for students of all abilities. Not all will be permitted to follow the most prestigious educational routes but there is a clear route for everyone and no route leads to a 'dead end' with no possibility of further progression.

In England, the only clear route is the route to A-level and HE, followed by around 40 % of the cohort. For the remaining 60 % the plethora of qualifications offered (some 9000 different qualifications have been approved by the Qualifications Authority for 16 year old students) leads to poor choices of dead end routes for far too many students (Steedman 2010). Symptomatic of the very unclear aspirations of school leavers and the difficulty of defining clear routes through to higher level skills are the questions asked in the LSYPE about students' intentions after age 16 (Appendix). Instead of being asked which course they hope to enrol on post-16 the question is merely about 'staying or leaving', the implication being that leaving school at 16 is still a viable option and that 'staying' is an end in itself and not a means to an end.

These important differences between England and France in the organisation of post-16 education and training manifest themselves in the much higher participation rates at ages 16-19 that France has long demonstrated when compared to England, together with higher outcomes at ISCED Levels 3A and 3B. While France may be criticised for excessive rigidity in the education and training offer for 16-19 year olds, England demonstrates the dangers of too much choice and flexibility which is confusing and ultimately self-defeating for students and employers alike.

## References

Being "Not in Education, Employment Or Training" at Age 16-18 DCSF RR 347

Coles B, Hutton S et al. (2002) *Literature Review of the Costs of*

Curtis S J (1948) *History of Education in Great Britain* University Tutorial Press, London

DCSF and BIS Statistical Bulletin 26/06/2008

Department of Children Schools and Families (DCSF) (2010) *Identifying Components of Attainment Gaps* Research Report 217

DFE (2010) Youth Cohort Study & Longitudinal Study of Young People in England:  
<http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp57.pdf>

Kingdon G and Robert Cassen (2007) *Understanding low achievement in English Schools* June 2007 CASE/118 Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics

Machin S and Vignoles A (2006) *Education Policy in the UK* CEE Discussion Paper

Steedman H (2010) 'Still Finding Our Way? A Second Look at Vocational Education in England' Paper prepared for Gatsby Foundation Conference on Technical Education, December 2010

DFE (2010) The Activities and Experiences of 18 year olds: England 2009 B01/2010

Trehin-Lalanne R (2010) 'La construction politique et statistique de la catégorie des « jeunes sans qualification » au niveau européen et international' Mimeo

Verdier E (2010) 'Première approche de la catégorie des « Elèves sortant sans qualification du système scolaire français »' Mimeo

## **Appendix: Extract from DCSF RR217 pp 10,11**

### **Defining Aspirations**

Using LSYPE data it is possible to assess the impact of aspirations on pupils' attainment and progression. At age 14, the young people were asked:

*When you're 16 and have finished Year 11 at school what do you want to do next?*

Two possible answers were read out for the young person to choose from:

- a) Stay on in full-time education, either at the school you are at now or somewhere else; and*
- b) Leave full-time education.*

A third possible answer could also be recorded by the interviewer if it was given by the young person, but this was not on the list of answers read out for the young person to choose from:

- c) Leave full-time education but return later (e.g. gap year).*

If the young person said that they didn't know what they wanted to do after they had finished Year 11, then this was also recorded. For the purposes of the analysis in this research report, those respondents who talked of leaving full-time education but returning later were grouped together with those planning to stay in full-time education; this was because they share the aspiration to be involved in more fulltime education at some stage. This gives three groups: those wanting to stay in fulltime education, those wanting to leave full-time education and those who were unsure what they want to do.



## Chapitre 4

### France : des « Elèves sortant sans qualification » aux « Sans diplômes » de la stratégie de Lisbonne<sup>52</sup>

A la différence de l'Allemagne, la référence à la qualification professionnelle est, en France, inscrite dans la hiérarchie des niveaux de formation qui étalonnent aussi bien les filières générales que techniques. Dans les années soixante et soixante-dix, dans la période où s'affirme la catégorie des « élèves sortant sans qualification du système éducatif français », la reconnaissance sociale du diplôme et de la qualification tient plus au niveau de formation atteint par les personnes qu'à l'identité professionnelle conférée par le titre acquis dans une spécialité technique (Silvestre 1987). Depuis comme on le verra dans la première partie, les évolutions ont été notables. Sous l'empire notamment de l'émergence d'une action publique européenne, la catégorie des « jeunes à problème » au regard de la formation initiale reçue s'est sensiblement élargie pour embrasser tous les sans diplôme. De ce fait, une hétérogénéité marquée caractérise cette population. Dans la longue durée, ses difficultés professionnelles s'accroissent et rendent donc d'autant plus cruciale une action publique à même de contrebattre de tels effets et mieux encore, de les prévenir.

#### 1. La genèse et l'évolution de la catégorie des « élèves sortant sans qualification du système éducatif français »

La convention statistique qui a prédominé jusque dans les années 2000 pour définir les personnes non qualifiées – pas seulement les jeunes - a émergé durant la seconde moitié des années soixante<sup>53</sup>, dans le cadre de la « planification indicative » qui prévalait alors en France, notamment en matière de prévision des relations entre les formations et les emplois (Tanguy, 2002). Dans le champ de la formation, la définition officielle de la « sortie du système éducatif sans qualification » recouvre une interruption d'études avant la classe de seconde – générale et technologique - ou l'année terminale de CAP ou de BEP<sup>54</sup>.

Cette convention statistique résulte très directement de la nomenclature des niveaux de formation adoptée en 1969 par le Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale sur proposition de sa commission statistique qui pour l'essentiel reprenait une nomenclature élaborée dès le début des travaux préparatoires au 5<sup>ème</sup> plan, soit en 1966.

##### 1.1. Les personnes qualifiées par leurs emplois

L'économie de cette nomenclature consiste à classer les individus en fonction du niveau de qualification des emplois qu'ils occupent, desquels sont rapprochés des niveaux de formation « normalement » requis.

---

<sup>52</sup> Ce chapitre a été rédigé par Eric Verdier et Ekaterina Melnik qui a contribué à la seconde partie.

<sup>53</sup> Une bonne part de ce qui suit s'appuie sur Affichard (1983)

<sup>54</sup> Voir Florence Léger, 2005, « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d'information* 08-05, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN, Paris



### Encadré 1

#### Nomenclature interministérielle des niveaux de formation adoptée le 21 mars 1969

**Niveau I** Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise.

**Niveau II** Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise.

**Niveau III** Personnel occupant des emplois qui exigent normalement des formations du niveau du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie (DUT) ou du brevet de technicien supérieur (BTS) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.

**Niveau IV** Personnel occupant des emplois de maîtrise ou d'ouvrier hautement qualifié et pouvant attester d'un niveau de formation équivalent à celui du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT), du baccalauréat professionnel ou du baccalauréat technologique.

**Niveau V** Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et par assimilation, du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) du premier degré.

**Niveau Vbis** Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'une durée maximum d'un an au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré, du niveau du certificat de formation professionnelle.

**Niveau VI** Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire.

Le contexte économique et social pèse sur l'élaboration de cette nomenclature : une forte croissance de l'emploi fait craindre que l'indisponibilité des qualifications requises par les emplois ne devienne un « goulot d'étranglement pour la croissance économique, un faible niveau d'éducation et de formation de la population active occupée (plus de 60 % de la main d'œuvre ne dispose pas de l'équivalent du brevet des collèges), de très nombreuses sorties sans diplôme du système éducatif. Il en résulte une volonté politique de répondre préventivement aux risques de déficit en qualifications que laissent présager les travaux de prévision des besoins de main d'œuvre réalisés sous l'égide du Commissariat général du Plan ; à cet égard, la formation initiale est une ressource cruciale : d'ailleurs, en définissant un niveau de formation normalement requis pour occuper tels et tels emplois, il s'agit bien, comme le fait ressortir J. Affichard, d'orienter la politique de formation initiale ; il reste que dans l'optique de satisfaire les besoins en qualification engendrés par les emplois à pourvoir, la formation continue, la formation sur le tas et l'expérience professionnelle ont elles aussi un rôle éminent à jouer. D'ailleurs dans le cadre de la préparation du 4<sup>ème</sup> plan (1962-1965), l'économiste Jean Fourastié, président de la commission de la main d'œuvre avait élaboré une nomenclature de niveaux de qualification se référant à une durée de formation a priori nécessaire ; il définissait ainsi des niveaux de qualification « désirables », sachant que les déficits de main d'œuvre qualifiée pouvaient alors conduire les employeurs à se contenter d'un personnel moins formé.

Mais il n'en demeure pas moins que fondamentalement, pour évaluer le niveau de qualification des personnes, on se réfère aux emplois qu'ils occupent - ou que, dans l'optique prévisionnelle qui est celle du Plan, ils seraient en position d'occuper -, et non pas directement au regard du niveau et de la durée de leurs études. On sait que comparativement à l'Allemagne (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982), la main d'œuvre de l'industrie française se définit alors par son faible niveau de formation initiale et un accès à la qualification avant tout par le truchement de l'ancienneté dans le cadre de marchés internes. Ces derniers sont d'autant plus actifs que le rythme de création des emplois est élevé. Dans le cadre du Plan, il s'agit de mettre en perspective des possibilités d'emploi et des potentialités de qualifications cohérentes avec les besoins prévisionnels des entreprises. C'est en effet dans cette période que se forge la conception adéquationniste de la relation formation emploi. Des besoins en qualifications des employeurs, elle fait dépendre la définition du contenu des diplômes professionnels et la « production » des flux de jeunes formés souhaitables. La correspondance emplois – formations se base sur des niveaux hiérarchiques mettant en équivalence les deux échelles de valeur, l'une propre à des positions au sein du système d'emploi et de classifications professionnelles, l'autre relative à une hiérarchie de titres du système éducatif ou d'équivalents (titres accessibles par la formation continue), mais sans faire des durées de formation un strict étalon de référence. Ainsi BEP et CAP apparaissent les uns et les autres en

correspondance des emplois d'exécution qualifiés auxquels ils destinent « normalement » alors qu'à l'époque, une année de formation les sépare : le CAP se préparait en 3 ans après le palier d'orientation de fin de 5<sup>ème</sup>, soit au final une seule année de plus que ne l'exigeait le brevet des collèges alors que le BEP, créé en 1967, a toujours requis deux ans d'étude après ce même brevet.

## 1.2. Le niveau de sortie du système éducatif qualifie les (jeunes) personnes

Dès le début des travaux préparatoires au 5<sup>ème</sup> plan (1966-1970), le Ministère de l'éducation nationale (MEN) élabore sa propre nomenclature qu'il fait paraître dans son bulletin officiel dès 1967. Si elle reprend les intitulés de la nomenclature inter-ministérielle en termes d'emplois occupés, elle ménage une place beaucoup plus conséquente à la structure des sorties et des titres du système de formation initiale. En effet il ne s'agit plus seulement de classer des individus en emploi mais de facto également des actions de formation et des niveaux de sortie de l'appareil scolaire. C'est ainsi que « le niveau Vbis avait été créé au départ pour classer des titres » (Affichard, 1983) donnant en principe accès à des emplois « supposant une formation spécialisée d'une *durée* maximum [souligné par nous] d'un an au-delà du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement du second degré »<sup>55</sup> ; [or] « la logique de fonctionnement de l'appareil scolaire qui repose sur un découpage en cycles ou en années d'études a conduit à classer au niveau Vbis les abandons en cours de second cycle court (...), on a donc classé au niveau Vbis la fin du 1<sup>er</sup> cycle, tandis que le CEP était déclassé au niveau VI » (Affichard, 1983, p. 54).

Au fur et à mesure de l'emprise croissante de la formation initiale sur les débats relatifs à la qualification de la main d'œuvre, la logique scolaire va fortement influencer l'usage des nomenclatures. A la fin des années 70, dans le cadre de l'élaboration du 1<sup>er</sup> bilan formation-emploi par l'INSEE, le CEREQ et le MEN, sur la base des travaux de prévision quantitative du 7<sup>ème</sup> Plan, est mise sur pied une nomenclature des niveaux de formation définis en terme de niveaux de sortie du système éducatif. C'est ainsi que sont identifiés pour le bas de l'échelle :

**Niveau VI** : Sorties du 1<sup>er</sup> cycle du second degré (6ème, 5ème, 4ème) et des formations pré-professionnelles en un an (CEP, CPPN et CPA).

**Niveau V bis** : Sorties de 3<sup>ème</sup> et des classes de second cycle court avant l'année terminale

Vis à vis de la logique qui prévalait dans les travaux du Plan, il s'agit là d'un renversement de perspective, qui va s'imposer durablement au Ministère de l'Education Nationale notamment : la qualification ou la non-qualification sont définies en référence aux qualités des individus à l'issue de la formation initiale et non plus au travers des emplois occupés. En d'autres termes, l'emploi de destination « normal » compte tenu des objectifs donnés par le référentiel d'activité au diplôme visé, suffit à caractériser la qualification des personnes, en l'occurrence des jeunes : il s'agit alors d'une acception très proche de la notion actuelle « d'élèves sortant sans qualification du système scolaire ».

Par ailleurs, essentiellement pour des raisons techniques, ces bilans formation-emploi font un usage privilégié d'une nomenclature de diplômes. Si elle ne change quasiment rien quant à la représentation conventionnelle des non qualifiés, elle étend l'emprise de la référence au système scolaire et à ses titres sur la représentation de la (non) qualification.

### Encadré 2

#### Niveaux de diplôme en 5 catégories du bilan formation emploi de 1977

- Diplôme supérieur long : diplôme général ou technique supérieur à la licence ou diplôme de sortie d'une grande école
- DUT/BTS/Santé : titulaire d'un diplôme universitaire de technologie (DUT), brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme délivré par les écoles de la santé
- DEUG/ENI : Deug, diplôme d'une école normale d'instituteurs, sans diplôme technique de même niveau
- Bac technique : diplôme technique de niveau bac, sans baccalauréat général
- Bac général : baccalauréat général ou capacité en droit, avec ou sans diplôme technique de niveau IV ou V
- CAP/BEP : diplôme de l'enseignement technique court, CAP, BEP (...) avec ou sans le BEPC

<sup>55</sup> On notera au passage que l'obtention de ces « attestations » correspondaient à une durée d'études équivalente à celle d'un CAP préparé après la classe de 5<sup>ème</sup> et articulé, en principe, aux emplois qualifiés de niveau V.

- BEPC : BEPC seulement sans diplôme de l'enseignement technique
- Sans diplôme : sans diplôme ou certificat d'études primaires ou sans diplôme déclaré

Comme l'a montré Méhaut par la suite (1997), ne va cesser de s'affirmer une conception française du diplôme y compris professionnel, qui en fait prioritairement une norme interne au système éducatif et fait prévaloir ainsi une conception plus scolaire de la (non) qualification.

Au départ, dans les années soixante, la norme en matière de qualification est assez ouverte puisqu'elle renvoie d'abord à un niveau de formation jugé nécessaire par le « planificateur » à l'exercice d'un emploi qualifié, sans présager du mode d'obtention de ce niveau ; en outre, la production et la reconnaissance de cette qualité peuvent relever d'un même processus que construit l'occupation d'une succession d'emplois ou encore un cheminement dans des filières professionnelles qui, dans le contexte du plein emploi, sont souvent valorisantes pour les personnes individus : cette situation est en effet très favorable à des salariés qui, alors, ne risquent guère d'être sanctionnés sur un marché du travail en raison d'un déficit personnel en certifications scolaires.

D'ailleurs, la capacité d'une formation à insérer n'est pas absente des préoccupations des planificateurs du tournant des années 60-70 mais elle est seconde tant le marché du travail est favorable à l'offre de travail ; la qualification se construit dans l'exercice de l'emploi, y compris pas ou peu qualifié, tant est porteuse l'accès à la qualification grâce à la promotion en cours d'emploi. On serait tenté d'ajouter qu'il s'agit là d'une approche assez cohérente avec une conception de la qualification assise sur la détention d'un potentiel individuel de compétences, spécialisées ou même générales, acquises en formation ou sur le tas.

Puis s'impose progressivement une conception de la (non) qualification articulée à la (non) détention de titres délivrés par le système éducatif, sans que ceux-ci fassent nécessairement l'objet d'une reconnaissance explicite de la part des professions concernées. Ainsi dans un contexte qui voit croître le chômage, notamment des jeunes, le diplôme constitue d'abord un signal – que l'on espère protecteur à l'égard du chômage – et qui est appelé à se valoriser sur le marché du travail : c'est donc la reconnaissance par le marché du travail qui prime plutôt que par une règle professionnelle – reconnaissance par exemple dans une convention collective -. Cette approche se distingue d'une socialisation professionnelle qui se bouclerait par la détention d'un titre qui serait dès lors une qualification professionnelle reconnue explicitement dans une classification collective, le non qualifié étant celui qui ne détient pas un tel (double) titre (une certification mais aussi une qualification reconnue).

### **1.3. Une prime à l'éducation générale versus l'égalité des voies de formation**

Dans le cadre d'un système éducatif français fortement sélectif – l'échec scolaire n'est pas un problème social, c'est même la norme (d'Iribarne et d'Iribarne, 1999) -, il n'est pas anodin de noter qu'une prime conséquente est accordée au standard de référence qu'est la formation générale vis à vis d'une formation professionnelle à laquelle, dans les représentations dominantes et souvent dans les faits, on accède par défaut. Ainsi la définition par l'Education Nationale de ce qu'est un jeune sortant sans qualification du système scolaire ne recouvre pas le cas de l'élève qui abandonne ses études à l'issue d'une classe de seconde ou de 1<sup>ère</sup> générales ou technologiques : ce dernier est en effet considéré comme « qualifié » et se voit attribuer le niveau V de formation. De son côté, un jeune qui quitte la préparation d'un CAP ou d'un BEP à l'issue de la 1<sup>ère</sup> année de formation professionnelle après le brevet est lui jugé non qualifié, puisqu'il est classé au niveau Vbis. Pourtant leurs durées de formation théoriques respectives sont depuis la fin des années 80 rigoureusement identiques, à l'issue d'un même collège unique.

Dans le contexte de la fin des années soixante, ce traitement différencié pouvait se justifier de plusieurs points de vue :

- A la fin des années 60 et durant une bonne partie des années 70, la grande majorité des jeunes engagés dans des études professionnelles le faisaient en préparant un CAP en 3 ans après le palier d'orientation de fin de 5<sup>ème</sup> qui intervenait donc après seulement deux années d'enseignement secondaire. A l'époque ne prévalait pas encore le collège unique introduit progressivement à compter de 1975. Il en résultait qu'un élève qui abandonnait avant

l'année terminale de la préparation du CAP sortait après une durée d'études similaire à celle d'un élève d'une classe de 4<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup> générale. Or dans un contexte où le niveau moyen de formation de la population était très faible et le rythme de création d'emplois élevé, le pouvoir distinctif d'un niveau de formation de seconde était loin d'être négligeable ; c'était un potentiel d'autant plus valorisable sur le marché du travail que la formation sur le tas ou à l'ancienneté l'emportait très largement sur le volume de compétences produit par la formation initiale.

- Dès lors s'imposait logiquement le principe général de la nomenclature interministérielle de 1969 (et au-delà du Commissariat au Plan à l'époque du 5<sup>ème</sup> Plan), à savoir que ce classement différent se justifiait au regard des emplois occupés par les uns et les autres.

C'est au nom de ce principe que les jeunes abandonnant en première année de BEP ont eux aussi d'emblée été classés au niveau Vbis : comme le CAP, le BEP destine à des emplois d'exécution qualifiés même si à l'époque, les durées d'étude de l'un et de l'autre sont différentes. En effet, le BEP n'est accessible qu'à l'issue du collège ; dès lors un décrocheur lors de la 1<sup>ère</sup> année préparatoire à ce diplôme professionnel a suivi des études d'une durée similaire à celle d'un lycéen stoppant ses études après une seconde générale. Mais il faut dire qu'il s'agit là, à l'époque de très faibles effectifs. La comparaison significative se fait donc entre les décrocheurs de CAP et ceux du lycée général.

Depuis lors, le contexte institutionnel, social et économique a radicalement changé mais les positionnements respectifs des décrocheurs de formation professionnelle d'un côté (CAP et BEP) et de formation générale et technologique sont restés les mêmes. En effet, avec la généralisation du collège unique, la préparation du CAP en 3 ans après la classe de 5<sup>ème</sup> disparaît. Dès lors les décrocheurs de CAP (comme déjà des BEP) ont des durées d'études similaires à celle des élèves quittant le lycée après une seconde générale et technologique. En outre la démocratisation du second cycle de l'enseignement secondaire et la massification de l'enseignement supérieur enlèvent la plus large part du caractère distinctif au suivi d'une année d'études (ou même de deux pour les sortants de classe de 1<sup>ère</sup>) au lycée général ou technologique. Pourtant encore aujourd'hui prévaut cette différence de traitement entre les filières de formation alors que depuis la loi d'orientation de 1989 est martelée l'antienne selon laquelle elles sont « d'une égale dignité ». Certes la majorité de ces jeunes a échoué au brevet des collèges mais 1. ce n'est pas le cas de tous (+ de 20 %) 2. rien ne dit que les sortants de seconde générale aient réussi au brevet 3. en tout état de cause, la détention du brevet n'est pas une condition d'accès au lycée quelle que soit la filière. A l'avenir, cette différence se maintiendra-t-elle pour les jeunes préparant désormais au lycée professionnel leur baccalauréat en 3 ans, à l'instar de leurs pairs des lycées technologiques et généraux ?

Aujourd'hui cet enjeu est secondaire compte tenu des mutations qu'a connues le système éducatif et des sensibles évolutions normatives. Ainsi il est frappant qu'au fil de la généralisation de l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, aucun ajustement de la catégorie statistique n'ait été entrepris. Tel aurait pu être le cas avec la loi d'orientation de l'éducation de 1989, alors que la préparation d'un CAP en 3 ans avait disparu et d'autant plus que ce texte législatif prévoit que la norme sociale à atteindre est désormais une qualification reconnue, quelle que soit la voie choisie pour y parvenir – générale, technologique et professionnelle (sous statut scolaire ou d'apprenti) -. Au fil du temps, de telles conventions aurait pu évoluer, en interaction avec les changements que connaissait le contexte institutionnel, éducatif et social (expansion remarquable de la scolarisation durant les années 1985-1996, stagnation depuis ; persistance d'un haut niveau de chômage juvénile). Dès lors, d'une cohérence logique liée à un principe de mesure homogène – la qualification de l'emploi occupé -, on est passé subrepticement à l'affirmation d'une distinction de la formation générale, d'autant plus surprenante a priori que les réformes successives allaient dans le sens d'un alignement de toutes les voies de formation sur une même « grandeur » ou dignité éducative (voir ci-dessous).

#### **1.4. Basculement vers la catégorie de la (non) qualification professionnelle ?**

C'est ainsi que le code de l'éducation, reprenant la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, réformée en 2005 puis complétée par la loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie de

novembre 2009, dispose que « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique » et précise que les enseignements ont notamment pour objet de « concourir à son perfectionnement et à son adaptation au cours de la vie professionnelle ». Certes le qualificatif de « reconnue » était initialement assez vague mais il évoquait à tout le moins la détention d'un titre bénéficiant d'une forte reconnaissance sociale.

La loi fait de l'aide aux « élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle » une obligation pour l'Etat sous forme « d'adaptation professionnelle ». L'expression « qualification professionnelle » mérite d'être soulignée dans la mesure où elle étend sensiblement le spectre des responsabilités des pouvoirs publics : les jeunes qui quittent le système éducatif avec un baccalauréat général peuvent-ils être considérés comme porteurs d'une qualification professionnelle ? Le nouveau « droit au conseil en orientation et à l'information », désormais partie intégrante du « droit à l'éducation », se réfère à une « qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 6314-1 du code du travail », que doit pouvoir acquérir « tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage » ; il s'agit d'une « qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme soit enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (...), soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, soit ouvrant droit à un certificat de qualification professionnelle ». En outre chaque région « veille (...) à organiser des formations permettant d'acquérir [une de ces] qualifications ». Si l'on prend cette définition au pied de la lettre, ne faudrait-il pas considérer comme non qualifiés, d'une part les bacheliers généraux (et technologiques ?) sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur et d'autre part, les détenteurs de diplômes non enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles ?

En tout état de cause, cette conception de la qualification est assez éloignée de la définition statistique des élèves sortis sans qualification<sup>56</sup> du système éducatif adossée aux nomenclatures des années soixante et soixante-dix. Ceci dit continue à prévaloir une référence aux niveaux de formation que portent les objectifs consistant à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 50 % à celui de la licence. Bien évidemment, le champ potentiel de la non qualification devient beaucoup plus large que dans la catégorisation statistique antérieure ; à tout le moins, elle porte l'exigence d'une certification et pas seulement d'un niveau de formation ; de ce fait, elle est plus en phase avec les benchmarks européens exigeant a minima la détention d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire et identifiant comme « mal formés » et mal préparés à l'insertion sur le marché du travail les non diplômés (de 17 à 18 % d'une cohorte de sortants). D'une certaine manière le critère européen des sans diplômes ré-introduit une cohérence de la mesure où il administre un traitement similaire aux différentes voies de formation des jeunes ; simplement au critère de l'emploi occupé se substitue celui de la détention ou non d'un diplôme relevant du second cycle de l'enseignement secondaire. Sont considérées comme non diplômés des jeunes qui ont pourtant bénéficié de durées de formation inégales, mais cette fois-ci l'application d'une norme unique joue au détriment d'une partie des non diplômés de l'enseignement général : en effet un élève issu d'une terminale générale ou technologique sera placé dans la même catégorie des non diplômés qu'un jeune ayant quitté le lycée ou le centre de formation des apprentis à l'issue de la 1<sup>ère</sup> année de préparation du diplôme.

Pour l'essentiel, cette norme est issue d'une lecture des positions différenciées vis à vis du marché du travail des personnes « adultes » (plus de 25 ans) en âge de travailler, selon leur niveau d'éducation attesté ou non par un diplôme correspondant à la fin des études secondaires. Il y a donc une certaine parenté avec l'esprit qui prévalait au Plan dans les années 60 et qui consistait à s'appuyer sur les régularités du marché de l'emploi pour étalonner les niveaux de qualification. Les critères mobilisés tant par l'OCDE que par la Commission Européenne sont ceux qui structurent désormais la stratégie européenne pour l'emploi. Cette décomposition binaire – avoir ou pas ce

---

<sup>56</sup> La dernière livraison de la publication intitulée « L'Etat de l'école » fait référence dans son indicateur 25 à des « sorties aux faibles niveaux d'études » et dans son introduction générale aux « jeunes sortant de formation initiale sans qualification, au sens de la classification française datant des années soixante » (MEN, 2010, p. 61).

diplôme attestant qu'un individu est allé au terme du 2<sup>ème</sup> cycle du secondaire – se décline en terme de taux d'emploi, de chômage et d'inactivité - on reprend ci-dessous des passages significatifs de la livraison (2009) de la publication annuelle « Regards sur l'Education » (« *Education at a glance* ») :

### Encadré 3

#### Le diplôme de fin d'études secondaire comme norme minimale d'éducation

(d'après « Regards sur l'Education », OCDE 2009)

- « La différence de taux d'emploi est particulièrement marquée entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les individus dont le niveau de formation est inférieur, tant chez les hommes que chez les femmes » au point qu' « en moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne travaillent pas » (p. 127).

- « Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum pour être concurrentiel sur le marché du travail » ce qui se traduit par le fait qu' « en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans, et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire courent plus de deux fois plus de risques d'être au chômage que les diplômés de ce niveau d'enseignement (la relation négative entre le taux de chômage et le niveau de formation est comparable chez les femmes, même si elle est légèrement plus faible) » (p. 131). En outre, « les taux de chômage associés à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus cycliques que ceux associés à un niveau de formation tertiaire » (p. 133).

- « C'est aussi parmi eux [les moins instruits] que le chômage cyclique peut se muer en chômage structurel, situation dans laquelle de fortes proportions de la population active ne travaillent pas et ne recherchent pas activement un emploi » (p. 134) ce qui fait que « la réinsertion professionnelle est un processus particulièrement difficile pour ceux qui sont restés en dehors du marché du travail pendant une longue période » (ibid.)

Il en ressort que l'enjeu est d'influencer les comportements individuels, tout autant si ce n'est plus que les politiques publiques de formation, cibles privilégiées des planificateurs français de la fin des années 60 : « des taux de chômage élevés dans l'ensemble et plus variables entre les niveaux de formation encouragent davantage les individus à investir dans l'éducation » (ibid. p. 134).

Cette logique qui place le curseur à la fin, attestée par un titre, du second cycle du secondaire est structurellement plus défavorable à des systèmes éducatifs dont la régulation est fondée sur le critère de la performance académique qu'à d'autres reposant sur une école *comprehensive* ou même qu'à des systèmes dont la régulation est de type néo-corporatiste (Verdier, 2009). En effet les premiers mettent l'accent sur une sélection – orientation au cours du second cycle du secondaire et de facto lors du 1<sup>er</sup> cycle en maintenant des filières spécifiques au sein d'un collège censé être unique (Mons, 2008). A l'inverse l'orientation plus universaliste qui soutient la « *comprehensive school* » repousse l'essentiel de la sélection au-delà de l'enseignement secondaire et favorisera, grâce à un enseignement et des parcours plus individualisés « la réussite de tous », au regard de la capacité à atteindre une fin attestée par un titre du second cycle du secondaire. Pourtant fondés sur une orientation souvent précoce vers des filières séparées au sein du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les systèmes néo-corporatistes qui mettent en avant le principe de la vocation professionnelle peuvent s'avérer au bout du compte plus inclusifs qu'un système où prédomine une régulation d'ordre académique : en effet si les places d'apprentissage sont accessibles en nombre dans une large palette de métiers et de professions, ils peuvent être en mesure de fournir une identité professionnelle et sociale au plus grand nombre (ce qui explique que l'Allemagne avec son orientation très précoce aient eu longtemps de résultats beaucoup plus favorables que la France). Les situations relatives ont évolué compte tenu du développement de la voie professionnelle en France depuis un quart de siècle et du caractère plus sélectif de l'apprentissage allemand.

## 2. Les jeunes français sans qualifications et sans diplômes : caractéristiques sociales et insertion professionnelle

Le passage de la catégorie des « élèves sans qualification » à celle des « sans diplôme » se traduit par une hétérogénéité croissante des populations de référence que l'on tente d'apprécier au regard du niveau de formation, du genre, de l'origine et de la qualité de l'insertion dans l'emploi sur le court-moyen terme.

## **2.1. Des effectifs en fort repli mais une situation relative qui se dégrade**

Comme l'a vu, la substitution de la catégorie des « sans diplôme », inspirée de l'approche européenne, à celle de « sortants sans qualification » modifie très sensiblement les ordres de grandeur des effectifs de sortants concernés : 18 % des sortants en 2006-2008 (moyenne des cohortes) soit un peu moins de 140 000 jeunes (sur 739 000 sortants du système éducatif) sont sans diplôme ; environ 40 000 d'entre eux sont considérés comme sortant « sans qualification » (DEPP – RERS -, Dubois et Léger, 2010), soit 5,7 % des cohortes entrant sur le marché du travail (parmi eux, 20 % sortent à la fin du collège contre près de 40 % dix ans auparavant : les « sans qualification » sont donc aujourd'hui plus éduqués).

Certes les deux catégories sont en recul sensible sur le moyen terme passant de 25 % d'une cohorte en 1975 pour les « sans qualification » à 6 % aujourd'hui (pour les « sans diplôme » de plus de 50 % à moins de 20 % durant cette dernière décennie). Mais deux dimensions pondèrent la portée en soi bénéfique de cette évolution. Premièrement, le recul a cessé ou presque depuis les premières années de cette décennie comme si le système scolaire semblait se heurter à une composante incompressible de jeunes en échec scolaire ou en incapacité d'accéder à une certification. Deuxièmement, le fait de sortir sans qualification ou, moins grave en moyenne, sans diplôme, devient de plus en plus stigmatisant au fil de l'accroissement du niveau général de formation des jeunes et plus largement parmi la population active (le taux d'accès au niveau IV – qui a servi de référence à la politique éducative française depuis le milieu des années quatre-vingt – est ainsi passé de 34 % en 1980 à 71,4 % en 2009)<sup>57</sup>. C'est d'autant plus le cas dans une société frappée durablement par le chômage de masse et de surcroît caractérisée par un marché du travail défavorable aux jeunes.

Le fait d'afficher, comme c'est le cas dans la loi d'orientation sur l'éducation de 2005, que la norme minimale de formation est désormais d'accéder à une certification de niveau V est certes mobilisateur mais à rebours risque fort d'accentuer à court terme la force du stigmate dans une société qui ne ménage guère de secondes chances pour les « vaincus » de la compétition scolaire. Même si le niveau d'études des sans qualification s'élève (Dubois, Léger 2010), il n'en reste pas moins 1. que le désavantage sur le marché du travail reste très marquée (voir ci-dessous) 2. les élèves les plus faibles sont presque systématiquement orientés vers les formations les moins demandées qui ont l'avantage d'offrir des places disponibles mais qui correspondent peu à leurs vœux, d'où des pertes de motivation ou même d'abandon (Boudesseul, Grelet 2008). 3. En apprentissage cette situation favorise les ruptures de contrat dont le taux est élevé, à hauteur de 25 %, tandis que les scolarités « subies » en lycée professionnel se caractérisent plus souvent par l'absentéisme (Malicot, Porcher 2007).

D'une génération à l'autre, les évolutions des « normes de qualification » sont sensibles quand on compare, pour un niveau d'emploi donné, les structures de diplômes des actifs occupés de 50 ans et plus d'une part, pour les moins de 30 ans d'autre part (Fournié, Guitton, 2008). Pour les employés qualifiés, la part des niveaux VI et V passe de 64 % à 19 % ; dans le cas des employés non qualifiés, l'évolution est tout aussi spectaculaire puisque des deux tiers, la part des niveaux VI chute à moins d'un quart (24 %). Par contre dans le secteur de la construction, les emplois d'ouvriers non qualifiés rassemblent encore une majorité de niveaux VI (57 % des moins de 30 ans) même si elle a baissé significativement (70 % pour les 50 ans et plus). Face à une telle évolution normative, on comprend aisément que le CERC (2008) ait pu titrer l'un de ses récents rapports comme suit : « L'insertion des jeunes sans diplôme : un devoir national ».

---

<sup>57</sup> En 1991, les non diplômés représentaient 31 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans.

## 2.2. Quelles sont les caractéristiques sociales des sans qualification et sans diplômes ?

On retrouve nombre de traits communs aux « sans qualification professionnelle reconnue » d'outre-Rhin : des garçons plus que des filles; une sur-représentation des enfants d'étrangers et de familles modestes.

### *Des garçons plus que des filles*

En cohérence avec leur meilleure réussite scolaire, les filles échappent plus fréquemment à l'absence de diplôme et/ou de qualification. D'après le Ministère de l'Education Nationale, en 2009 (MEN – RERS -, 2010), 19 % des garçons sortaient sans diplôme pour 14 % des filles (17 % pour le total de la cohorte), 8 % des garçons n'avaient pas de qualification contre 6 % des filles. Cette caractéristique est à rapprocher du fait qu'à l'occasion des tests passés lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense, 15 % des garçons de 17 ans sont confrontés à des difficultés de lecture contre seulement 8 % des filles (OCDE, 2008).

Tableau 1

Sortants sans diplôme et sans qualification en 2009 en % du total de la cohorte

Catégories	Hommes	Femmes
Sans qualification	8	6
Sortants de classes de 2 <sup>o</sup> ou 1 <sup>ère</sup> GT	2	1
Sortants de terminales GT ou BEB-CAP	9	7
Total sans diplôme	19	14

Source MEN-DEPP (RERS)

### *Des origines populaires et souvent étrangères ; des parcours scolaires difficiles*

Les travaux du Céreq sur les Générations sorties en 2001 et 2004 du système éducatif permettent de préciser les profils des sans qualification et sans diplôme. 40 % des sans qualification de la génération sortie en 2001 n'avaient pas achevé le collège (pour plus de détails, voir tableau dans le chapitre consacré à la France).

La composition sociale de cette catégorie est très typée : peu d'enfants de cadre, une forte origine ouvrière et étrangère, ce qui est moins le cas pour les deux autres catégories de non diplômés en particulier pour les élèves ayant abandonné leur classe de terminale sans obtenir leur diplôme où les enfants des classes aisées sont plus représentés. En outre, les « sans qualification » sont particulièrement marqués par les difficultés rencontrées lors de leur parcours scolaire : 14% avaient déjà deux ans de retard à leur entrée en classe de 6<sup>ème</sup> contre seulement 8 % pour l'ensemble des sortants de niveau V, diplômés ou non (Céreq, 2005).

Parmi la génération sortie en 2004 du système éducatif, les « sans diplôme » se distinguent particulièrement par la sous représentation des filles (36 %), des enfants de cadre (12 %) et à l'inverse, la sur-représentation des jeunes dont les deux parents sont nés à l'étranger (22 %) et des enfants d'ouvriers (45 %), cette dernière caractéristique n'étant toutefois pas distinctive vis à vis des diplômés CAP ou BEP (Céreq, 2007).

Par ailleurs, les travaux reposant sur le panel d'enfants entrés en 1995 en classe de sixième identifient les facteurs de risque de sortir « sans qualification » du système éducatif, toutes choses égales par ailleurs (Coudrin, 2006) : être un garçon, être de nationalité étrangère, être enfant d'ouvriers ou d'employés, avoir obtenu de faibles résultats au test d'évaluation en 6<sup>ème</sup>, vivre au sein d'une famille mono-parentale : qui plus est ces inégalités ne vont pas en diminuant quand on les compare aux situations des jeunes entrés en 6<sup>ème</sup> en 1989.



Tableau 2 Caractéristiques sociales de la Génération sortie en 2001 sur le marché du travail

*En italiques Génération 2004*

Catégories	Effectifs	Répartition	Poids des Filles (en %)	Part des apprentis	N'a pas suivi une classe de 3 <sup>o</sup> <sup>58</sup> (%)	1 parent cadre %	1 parent ouvrier %	1 parent né à l'étranger <sup>59</sup> en %
Sans qualification	58 000	8	37	24	40	7	43	36
CAP-BEP non diplômé ou 2 <sup>o</sup> et 1 <sup>ère</sup>	75 000	10	33	35	9	10	45	29
Bac non diplômé	30 000	4	41	18	1	15	36	27
Ensemble des non diplômés	163 000	22	36	28	19	10	43	31
<i>Non diplômés Gen. 2004</i>	<i>123000</i>	<i>17</i>	<i>36</i>	<i>21</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>45</i>	<i>22</i>
<i>CAP-BEP Gen 2004</i>	<i>138 000</i>	<i>18</i>	<i>39</i>	<i>44</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>36</i>	<i>20</i>
	<i>127000</i>	<i>17</i>	<i>40</i>	<i>36</i>	<i>5</i>	<i>11</i>	<i>46</i>	<i>13</i>
Bacheliers professionnels ou technologiques	87 000	11	45	26	1	14	37	18
<i>Tous bacheliers Gen 2004</i>	<i>177000</i>	<i>24</i>	<i>50</i>	<i>13</i>	<i>0</i>	<i>23</i>	<i>34</i>	<i>12</i>
Diplômés de 3 <sup>ème</sup> cycle	74 000	10	48	4	-	51	11	21
<i>Gen 2004 : master</i>	<i>70 000</i>	<i>9</i>	<i>45</i>	<i>6</i>	<i>-</i>	<i>52</i>	<i>13</i>	<i>10</i>
Ensemble des sortants (GEN 2004)	762 000	100	46	19	5	23	30	22
	737 000	100	45	16	4	25	33	12

Source Céreq Enquête Génération 2001

*Les facteurs de risque d'appartenir à telle ou telle catégorie de sans qualification ou de sans diplôme*

Quels sont les facteurs qui déterminent le risque pour les jeunes de sortir des études initiales dans la catégorie « sans diplôme » et/ou « sans qualification » et de rester dans cette catégorie ? Pour répondre à ces questions, on étudie la génération des sortants des études initiales 2000-2005 avec les données de l'Enquête Emploi 2006-2007<sup>60</sup>. Selon elles, les « sans diplôme » représentaient 17% de la population âgée de 20 à 24 ans en 2007 (les données du MEN confirment ce chiffre pour 2008 également) et autour de 13% de la population de 20 à 30 ans. Dans les deux classes d'âge, plus de 60% des jeunes sont considérés comme étant « qualifiés » et près de 40% « sans qualification ». La population des jeunes étant sortis sans diplôme et « sans qualification » en 2005-2007 est majoritairement masculine (66% des jeunes hommes contre 34% des jeunes femmes en moyenne), mais la part des femmes semble augmenter au fil des années.

Ici, une analyse « toute choses égales par ailleurs »<sup>61</sup> a été menée sur les données de l'enquête Emploi 2006-2007 afin de *mettre en lumière les facteurs qui influencent le fait de se trouver dans les différentes catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification » quelques années après la sortie du système éducatif*. Le champ de l'étude inclut les jeunes sortant des études initiales 2000-2005 soit n'ayant en 2006-2007 aucun diplôme, soit ayant obtenu un brevet de collège, ou ayant obtenu un CAP/BEP ou un baccalauréat général, professionnel, technologique. Ces derniers (les diplômés CAP/BEP ou de Bac) constituent un groupe de référence dans l'analyse effectuée ci-dessous. Ainsi la population englobée dans cette analyse est homogénéisée dans le sens où les

<sup>58</sup> Pour la Génération des sortants de 2004, il s'agit des élèves qui ont arrêté leurs études après la fin de la 3<sup>ème</sup><sup>59</sup> Pour la Génération des sortants de 2004, il s'agit de la proportion de jeunes ayant **deux** parents nés à l'étranger<sup>60</sup> Nous remercions le réseau Quetelet, et plus particulièrement le Centre Maurice Halbwachs, de nous avoir fourni ces données. Il s'agit ici des fichiers de l'Enquête Emploi en continu 2006 et 2007 (et pour certains traitements 2005) – France Métropolitaine (fichiers n° CMH lil-0317, 0390 et 0399).<sup>61</sup> De type logit multinomial. Pour plus d'explicitations, voir annexe

jeunes ayant obtenu un diplôme d'un niveau supérieur à CAP/BEP ou bac en sont exclus. Cela doit être pris en compte lors de l'interprétation des résultats.

Les résultats de l'analyse ci-dessous (Tableau 3) peuvent être interprétés en termes de facteurs-risque de la manière suivante : à caractéristiques comparables, quel est le risque pour le jeune de sortir des études initiales sans diplôme et/ou sans qualification en 2000-2005 et d'être toujours dans une des catégories des « sans diplôme » et/ ou « sans qualification » quelques années plus tard, relativement aux jeunes qui échappent à ces caractérisations grâce à l'obtention d'un Bac ou d'un CAP/BEP. Les caractéristiques individuelles introduites dans l'analyse sont le sexe, l'âge à la sortie des études initiales et l'ancienneté de la sortie des études initiales (calculée comme la différence entre l'année de l'enquête et l'année de sortie des études initiales), la catégorie socioprofessionnelle du père et son pays de nationalité de naissance, et une indicatrice pour les jeunes habitant une zone urbaine sensible.

**Tableau 3 Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur le risque d'appartenir à une catégorie de « sans diplôme » et/ou « sans qualification »**

Caractéristiques individuelles		Sans diplôme				« Sans qualification » avec diplôme (selon la NF)
		IV sans dip. (terminal es Bac général, pro ou techno)	V : terminale CAP/BEP sans dip.	V: 1ère ou 2 <sup>nd</sup> e gén, pro ou techno. sans dip.	Vbis-VI (« sans dip. et sans qualif. »)	Brevet de collège
<i>Variable</i>	<i>Modalité</i>	<i>Le risque d'appartenir à la catégorie « sans diplôme » et/ou « sans qualification » relativement aux diplômés niveau V (CAP/BEP) et IV (Bac. gén., techno ou pro).</i>				
<b>Sexe</b>	Garçon Fille	Réf. n.s.	Réf. 0.56***	Réf. n.s.	Réf. n.s.	Réf. 0.43***
<b>Age à la sortie des études initiales</b>	Années	1.09**	0.57***	0.58***	0.33***	0.43***
<b>Ancienneté sortie des études initiales</b>	Années	0.92**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>CSP du père</b>	Ouvrier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Cadre, profession libérale, professeur	n.s.	0.48***	n.s.	0.39**	n.s.
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0.44***	n.s.	2.34***	n.s.	n.s.
	Employé	0.55***	0.64***	n.s.	0.59***	0.38***
	Profession intermédiaire	n.s.	0.56***	n.s.	n.s.	n.s.
	Agriculteur	n.s.	0.08***	n.s.	0.09***	n.s.

	Autre ou inconnue	n.s.	1.30**	2.32***	n.s.	n.s.
<b>Nationalité de naissance du père</b>	France	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Autre Europe	n.s.	n.s.	2.19*	1.54*	3.29***
	Maghreb	1.86***	2.24***	3.96***	3.87***	3.79***
	Autre Afrique	n.s.	2.50***	7.39***	3.30***	n.s.
	Reste du monde	1.44**	1.85***	n.s.	1.94***	3.40***
<b>Zone urbaine sensible</b>	Oui	n.s.	1.66***	3.63***	n.s.	1.84***
	<i>Pseudo</i>	0.15				
<b>R2</b>						
<b>P</b>		0.00				
<b>N obs.</b>		14896				

*Champ* : Génération des sortants des études initiales 2000-2005 étant sans diplôme ou avec seul brevet de collègue et diplômés niveau IV et V (CAP/BEP et Bac général, pro et technologique) au moment de l'enquête.

*Note* : \*\*\* significatif à 0.1%, \*\* significatif à 1%, \*significatif à 5 %, n.s. désigne les coefficients statistiquement non significatifs (au-delà de 5%).

*Lecture* : Le risque estimé inférieur à 1 correspond à un impact négatif, et le risque estimé supérieur à 1 correspond à un impact positif. Ainsi, à caractéristiques mentionnées comparables, les enfants de cadres ont moins de chances que les enfants d'ouvriers de se retrouver dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification » plutôt que dans la catégorie « diplômé niveau IV ou V » puisque le risque estimé est de 0.39.

*Source* : *Enquête Emploi 2006-2007*.

Selon ces résultats, le risque d'être toujours « sans diplôme » et/ou « sans qualification » plusieurs années après la sortie des études initiales est prononcé selon le milieu social. Ainsi, à l'âge à la sortie des études initiales et à l'ancienneté de sortie des études initiales comparables, les enfants issus d'une famille où le père au moins est d'origine étrangère sont plus exposés au risque de se retrouver dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification ». Il en est de même pour les enfants des pères ouvriers. Les filles n'ont pas significativement plus ou moins de chances que les garçons d'être et de rester dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification » quelques années après la sortie des études initiales, mais elles risquent moins de rester sans diplôme après avoir atteint une classe terminale de CAP/BEP, ou encore d'obtenir le brevet de collègue comme diplôme le plus élevé.

#### *Insertion dans l'emploi : l'absence de diplôme et de qualification durement sanctionnée*

Globalement, la situation des jeunes français sur le marché du travail est assez médiocre : en 2007, le taux de chômage des moins de 25 ans se situait 7 points au-dessus de la moyenne de l'OCDE et le chômage de longue durée touchait un jeune chômeur sur 4 contre un sur 5 dans l'ensemble de l'OCDE (OCDE, 2008)<sup>62</sup>. L'enjeu de la détention d'un diplôme est d'autant plus fort que les retours en formation diplômante sont assez peu fréquents en France.

Les développements qui suivent<sup>63</sup> illustrent l'emprise du diplôme (Dubet et alii, 2010) et a contrario le stigmate qui atteint les non diplômés, a fortiori les « sans qualification ». Les risques de décrochage vis à vis de l'emploi atteignent particulièrement les « sans diplôme » (31,5% de chômage de longue durée contre 23,2 % pour l'ensemble des jeunes ; en inactivité hors suivi d'une formation, respectivement, 18,9 % et 4,7 %). En outre en cas de retournement de conjoncture, les « sans

<sup>62</sup> L'OCDE notait en outre qu'en matière d'accès à l'emploi, l'écart entre sans diplômés et diplômés est particulièrement marqué en France vis à vis de l'Espagne ou des Pays-Bas.

<sup>63</sup> Pour de plus amples développements, voir Arrighi et alii (2009).

diplôme » sont particulièrement touchés par la dégradation du marché du travail parce qu'ils constituent la queue de la file d'attente pour entrer dans l'emploi (OCDE, 2008). En outre, durant les premières années de vie active, ils sont beaucoup plus touchés par la précarisation des emplois. Alors qu'au début des années 80, les écarts étaient faibles de ce point de vue entre les jeunes diplômés du supérieur et le bas de l'échelle des certifications (un taux d'emplois temporaires allant de 15 à 18 %), il est devenu très marqué depuis le début des années 90 - de 23 à 46 % en 2007 -, soit dix points de plus que les titulaires d'un CAP ou d'un BEP. Cette dimension est d'autant plus importante que les « nouvelles générations compensent leur faible expérience par un niveau de formation plus élevé que leurs aînés » (Degorre et alii, 2010, p. 17).

#### Les sans qualification particulièrement exposés au chômage et à l'instabilité de l'emploi

Au regard des divers critères retenus ici (taux de chômage, absence de contact avec l'emploi durant les 3 premières années, qualité de l'insertion), les « sans qualification » se distinguent nettement des autres « sans diplôme » : de 12 à 20 points de taux de chômage supplémentaires ; deux fois moins de stabilisation dans l'emploi ; une exposition à un chômage continu durant les 3 premières années de vie active de 2 à 3 fois plus élevée que pour les autres sans diplôme. Cet éloignement durable de l'emploi est particulièrement fort dans le cas des élèves qui n'accèdent pas au second cycle du secondaire (près de 40 % des 8 à 10 000 jeunes sortant sur le marché du travail à l'issue du collège). Il faut noter que dans leur cas, l'accès à un contrat à durée indéterminée les protège beaucoup moins de l'instabilité de l'emploi.

#### Les avantages de la poursuite de la scolarité

Même si en raison de la sensible détérioration de la conjoncture de l'emploi, l'écart s'est réduit vis à vis de ce qui prévalait pour la Génération de 1998 (Gasquet, 2003), le fait d'être entré en 1<sup>ère</sup> année de CAP ou BEP se traduit par une amélioration de l'insertion. Mais le gain est encore plus marqué si les jeunes restent une année de plus et ne quittent le lycée ou le CFA qu'en année terminale sans avoir obtenu le diplôme professionnel visé mais en ayant désormais un niveau V de formation. Par exemple, en termes de taux de chômage, le fait d'être allé en 1<sup>ère</sup> année de CAP ou BEP s'accompagne d'une baisse du taux de chômage de 7 points vis à vis des sortants du collège et l'accès à la classe de terminale de CAP ou BEP se traduit par un gain supplémentaire de 10 points (voir tableau ci-dessus).

#### *L'obtention du diplôme : impact sur l'emploi mais pas sur la rémunération*

Le fait de sortir diplômé confère un solide avantage en matière d'accès à l'emploi ; l'amélioration de la situation est encore plus sensible qu'entre les « sans qualification » de niveau Vbis et les sortants de niveau V non diplômés : 14 points de taux de chômage en moins pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP vis à vis d'un non diplômé de niveau V ; + 15 points de stabilisation dans l'emploi avec un contrat à durée indéterminée. Le même type de constat peut être établi pour la filière générale et technologique même si la comparaison est plus aléatoire (on confronte les sortants « qualifiés » de seconde, première et terminale aux bacheliers). En revanche, il s'avère qu'en terme salarial les gains sont quasiment inexistantes, quand on compare les diplômés du secondaire aux « non diplômés » et aux « sans qualification » : après 3 ans d'insertion, ils ne sont tangibles que pour les diplômés du supérieur. Si le niveau de formation et plus encore le diplôme apporte une amélioration sensible dans l'accès à l'emploi, la reconnaissance salariale des titres de l'enseignement secondaire n'est pas encore tangible. Par contre, elle le sera à plus long terme en raison de plus grandes opportunités de promotion pour les diplômés et à moindre degré pour les « qualifiés sans diplôme ».

Tableau 4 Situation des sortants du système éducatif en 2004  
 (« Génération 2004) interrogés 3 ans après en 2007 (en %)

Niveaux de sortie	Taux de chômage en 2007 en %	Proportion d'emplois à durée indéterminée en 2007	Aucun emploi durant 3 ans (en %)	Stabilisation <sup>64</sup> dans l'emploi avec EDI (en %)
Collège	48	35	39	8
1 <sup>ère</sup> année CAP-BEP	41	40	22	13
<b>Total sans qualification</b>	43	38	28	11
Sortants de 2 <sup>o</sup> , 1 <sup>ère</sup> ou terminales GT	23	47,5	10,4	21
Sortants de dernière année de CAP-BEP	31	47	13	23
Spécialités tertiaires	37	50	18	21
Spécialités industrielles	27	45	10	24
<b>Total sans diplôme</b>	32	44	18	17
Diplômés CAP-BEP	17	58	5,4	38
- spécialités tertiaires	21	53	8	31
- spécialités industrielles	15	61	4	43
Bacheliers Généraux	12,5	48	14,4	22,4
Bac techno industriels	12,5	60	2,5	33,1
Bac techno tertiaires	14,9	42	5,3	27,8

Source CEREQ Génération 2004

#### *Le poids de la spécialité : industrielle versus tertiaire*

Dans tous les cas de figure (sans qualification / non diplômés / diplômés) – dans l'enseignement professionnel comme dans l'enseignement technologique -, les jeunes issus des formations industrielles bénéficient d'une insertion nettement meilleure que celle de leurs homologues du tertiaire. Se conjuguent une plus forte sélectivité, des orientations plus choisies que subies, une moindre concurrence des titres de niveau IV et surtout V de la part des diplômés de l'enseignement supérieur court (BTS-DUT) et enfin les effets de composition entre filières (apprentissage versus formations scolaires). Les écarts sont particulièrement marquées pour ce qui est du taux de chômage. Par contre en terme d'emploi occupé, ils sont moins sensibles dans les spécialités tertiaires sans doute en raison d'une concurrence particulièrement vive par les sortants de l'enseignement supérieur.

D'une manière générale, les anciens apprentis connaissent un taux de chômage presque deux fois inférieur à celui des sortants des établissements scolaires (24 %). En outre cet avantage est particulièrement marqué dans les spécialités industrielles où la proportion d'apprentis s'élève à près de 50 % des effectifs en formation alors qu'elle n'est que de 22 % dans le tertiaire : cette asymétrie conforte l'avantage que connaissent les spécialités industrielles sur les tertiaires en matière d'insertion. Enfin l'apprentissage se particularise par le fait que les jeunes sans qualifications issus de l'apprentissage – ceux qui ont interrompu leurs études dès la première année

<sup>64</sup> La notion de stabilisation en emploi prend ici « en compte, d'une part du temps passé en emploi de façon continue, susceptible de procurer une réelle expérience professionnelle capitalisable et valorisable auprès des futurs employeurs, d'autre part l'accès à des emplois à durée indéterminée » (Arrighi et alii, 2009, p. 10).

de CAP ou de BEP sont beaucoup moins au chômage 3 ans après la fin de leurs études que leurs pairs issus des formations scolaires (21 % contre 46 %) ; manifestement ces apprentis ont bénéficié de « réseaux familiaux – ou de proximité – » [qui les ont conduit vers l'emploi] « sans trop d'égard pour le « diplôme » (Arrighi, 2009, p. 34).

*L'absence de diplôme : un impact durable et croissant sur l'exposition au chômage*

Juste avant le second choc pétrolier, l'exposition au chômage d'insertion était sensible : il était presque 4 fois plus élevé de 5 ans à 10 ans après la sortie du système éducatif. Au-delà, l'écart était encore significatif mais représentait moins de deux points de taux de chômage de plus. En 1988, dans une conjoncture de l'emploi assez difficile, les écarts s'étaient déjà très fortement creusés, tant durant la phase de transition école-entreprise, qu'à moyen terme, ainsi qu'au-delà de 10 ans d'expérience du marché du travail (voir tableau 5 ci-dessous) soit 7,6 points de taux de chômage en plus. Dix ans plus tard, dans une phase d'expansion, la situation des sans diplômes s'améliore un peu. En 2009, alors que la crise de l'emploi s'accroît, l'insertion et la première phase de la carrière professionnelle (entre 5 et 10 ans d'ancienneté sur le marché du travail) se dégradent nettement plus pour les sans diplôme, même si la situation relative des générations les plus anciennes se maintient. En tout état de cause, le chômage massif devient une réalité durable pour les sans diplôme et la phase d'insertion change manifestement d'échelle de 5 à 10 ans alors que tel n'est pas le cas pour les diplômés du supérieur qui pourtant pèsent deux fois plus lourd dans une cohorte de jeunes qu'il y a 20 ans (Degorre, 2010).

Tableau 5 Evolution des taux de chômage absolus et relatif

Niveau de diplôme	1978	1988	1998	2009
<i>Sortis de formation initiale depuis 1 à 4 ans</i>				
Diplômés du supérieur (1)	5,5	8,6	14,1	9,6
Brevet ou pas de diplôme (2)	17,6	35,9	43,3	49,2
(2) / (1)	1,8	3,8	3,1	5,1
<i>Sortis de formation initiale depuis 5 à 10 ans</i>				
Diplômés du supérieur (1)	2,1	4,1	6,5	4,8
Brevet ou pas de diplôme (2)	8,1	22,6	29,0	26,5
(2) / (1)	3,9	5,5	4,5	5,5
<i>Sortis de formation initiale depuis 10 à 15 ans</i>				
Diplômés du supérieur (1)	2,1	2,7	4,9	4,3
Brevet ou pas de diplôme (2)	3,7	10,3	13,7	10,8
(2) / (1)	1,8	3,8	2,8	2,5

Source : INSEE, enquêtes Emploi

**2.3. Quels sont les facteurs d'expositions au chômage pour les différentes catégories de « sans diplômes » et/ou « sans qualification » ?**

L'analyse qui suit (voir Tableau 6) présente des résultats « toutes choses égales par ailleurs »<sup>65</sup> en matière d'exposition au chômage pour les différentes catégories de « sans ». On identifie les effets de différenciation du niveau de la formation atteint (notamment pour les différentes catégories des « sans diplôme »), sur le risque de chômage. Ici les risques d'être au chômage sont estimés pour les « sans diplôme » et/ou « sans qualification » relativement aux diplômés de niveaux V (CAP/BEP) et IV (terminale générale, technologique ou professionnelle) à caractéristiques mentionnées ci-dessous comparables et en contrôlant l'ancienneté de sortie des études initiales<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> De type logit. Pour plus d'explicitations voir annexe 1

<sup>66</sup> La variable indicatrice de l'année a été également introduite dans les régressions, mais ses coefficients (qui n'étaient pas significatifs) ne sont pas rapportés.

Tableau 6 Impact de l'appartenance à une catégorie des « sans diplôme » et/ ou « sans qualification » sur le risque de chômage.

<b>Variable</b>	<b>Modalité /Unité de mesure</b>	<i>Le risque relatif d'être au chômage au moment de l'enquête. Situation de référence : actif occupé.</i>
<b>Sexe</b>	Garçon	Réf.
	Fille	1.68***
<b>Age à la sortie des études initiales</b>	Années	0.94***
<b>Ancienneté de sortie des études initiales</b>	Années	0.96**
<b>CSP</b>	Ouvrier	Réf.
	Agriculteur	0.18*
	Artisan, commerçant	0.21***
	Profession intermédiaire	0.73**
	Employé	n.s.
<b>Niveau de diplôme le plus élevé atteint</b>	Diplômé CAP/BEP ou Bac	Réf.
	Niveau IV sans diplôme (terminale bac)	n.s.
	Niveau V sans diplôme (CAP/BEP)	1.83***
	Niveau V sans diplôme (1ères, 2ndes bac)	2.47***
	Niveaux VI-V bis (« sans diplôme et sans qualification »)	2.79***
	Brevet de collège	2.27***
<b>CSP du père</b>	Ouvrier	Réf.
	Cadre, profession libérale, professeur	n.s.
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0.74**
	Employé	0.84*
	Profession intermédiaire	n.s.
	Agriculteur	0.42***
	Autre ou inconnue	n.s.
<b>Nationalité de naissance du père</b>	France	Réf.
	Autre Europe	0.74*
	Maghreb	1.64***
	Autre Afrique	2.00***
	Reste du monde ou n/r	1.46***
<b>Zone urbaine sensible</b>	Oui	1.95***
<b>Pseudo R2</b>		0.07
<b>N obs.</b>	14 841	
<b>p</b>	0.00	

*Champ* : Génération des sortants des études initiales 2000-2005 étant sans diplôme et/ou sans qualification et diplômés niveau CAP/BEP et Bac au moment de l'enquête. Hors inactifs.

*Note* : Le tableau indique les odd ratios. \*\*\* significatif à 0.1%, \*\* significatif à 1%, \*significatif à 5 %, n.s. désigne les odd ratio statistiquement non significatifs (au-delà de 5%).

*Lecture* : Une valeur inférieure à 1 correspond à un impact négatif, et une valeur supérieure à 1 correspond à un impact positif. Ainsi, à caractéristiques mentionnées comparables, les personnes « sans diplôme et sans qualification » (niveaux VI et V-bis) risquent 2 à 3 fois plus que les jeunes diplômés CAP/BEP ou Bac, de se retrouver au chômage.

*Source* : Enquêtes Emploi 2006-2007.

Les résultats de l'analyse rendent à confirmer une assez forte hétérogénéité de la population des « sans diplôme » au regard de l'insertion sur le marché du travail déjà soulignée ici, ainsi que dans d'autres

études. Selon ces estimations, les jeunes sortis d'une classe terminale générale, technologique ou professionnelle sans diplôme (niveau IV sans diplôme) ne sont pas soumis aux risques de chômage significativement différents par rapport aux jeunes considérés comme ayant un diplôme de niveau V ou IV. En revanche, toutes les autres catégories des jeunes « sans diplôme » sont exposées au risque de chômage significativement plus élevé. Les jeunes appartenant à la catégorie des « sans diplôme et sans qualification » sont les plus exposés vis-à-vis du chômage. La tendance décelée ici rejoint ainsi les conclusions des études sur les données des enquêtes Génération 1998 et 2004 du Céreq. Selon elles, « seulement 54% des sortants de collège ont un emploi au bout de trois ans de vie active contre 65% pour les sortants de première année CAP ou BEP » (Rose, 2010, p. 28). Comme le montrent les travaux du Céreq sur les données de l'enquête Génération 2004, les jeunes titulaires d'un CAP ou d'un BEP sont moins soumis au risque de chômage que les jeunes sans diplôme et/ou sans qualification (« le taux de chômage à trois ans est de 32% pour les non diplômés contre 17% pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP »).

Quant aux catégories socioprofessionnelles des jeunes sortants des études initiales 2000-2005, toutes les catégories (à l'exception des employés) sont moins exposées au risque de chômage relativement aux ouvriers. Le risque de chômage est notamment considérablement réduit pour les jeunes artisans, commerçants et agriculteurs.

Les filles connaissent plus de difficultés sur le marché du travail que les garçons et risquent plus que les garçons de se retrouver au chômage, à caractéristiques mentionnées comparables. Mais le milieu social et d'autres types d'inégalités jouent aussi un rôle important. Ainsi, les jeunes issus d'une ZUS sont beaucoup plus exposés vis-à-vis du chômage. Les jeunes issus d'une famille où au moins le père est d'origine immigrée africaine, maghrébine ou autre sont également plus exposés au risque de chômage que les jeunes ayant un père né français ou d'une autre nationalité européenne. La profession du père en revanche joue parfois un rôle plus ou moins protecteur contre le chômage. Ainsi, les enfants des pères artisans, commerçants ou chefs d'entreprise ou d'agriculteurs, et, dans une moindre mesure, d'employés, apparaissent comme étant mieux protégés par rapport aux enfants d'ouvriers contre le chômage.

### **3. L'action publique : développer la prévention en l'absence d'un droit différé à la formation qualifiante**

Les dispositifs de prévention pure sont assez récents en France, les solutions curatives ayant été longtemps et massivement privilégiées.

#### **3.1. La prévention en voie de développement**

La loi d'orientation de l'éducation de 2005 prévoit dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ». Le programme est personnalisé parce qu'il est adapté à un élève particulier en vue d'assurer la continuité au parcours de l'élève et coordonné au sein de la classe mais plus largement de l'établissement. Il constitue une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher les redoublements (quatre fois plus fréquents en France que dans la moyenne de l'OCDE). La part des élèves bénéficiant d'un PPRE par rapport à l'ensemble des élèves scolarisés au collège est supérieure à 7 % sur l'ensemble du territoire et supérieure à 10 % en éducation prioritaire pour l'année 2008-2009 (source Sénat).

Par ailleurs des dispositifs visent à proposer des découvertes, des initiations et des informations en vue de favoriser la continuité entre la scolarité obligatoire et la formation professionnelle initiale :

- Destinées aux élèves issus des classes de 4<sup>ème</sup>, les classes de découverte professionnelle de 6 heures (DP6), installées dans les lycées professionnels, restent des classes de collège préparant au brevet mais aussi ont pour but d'apporter aux élèves des connaissances du monde professionnel et des différentes formations tout en les aidant à construire leur propre projet personnel et professionnel. C'est une classe de remotivation scolaire en vue de permettre aux élèves volontaires d'être placés en situation de réussite par des méthodes



pédagogiques différentes du collège, une représentation valorisante des métiers, un appui sur le travail en projets, une collaboration active avec les parents et l'engagement de l'équipe éducative. Elle intègre des stages en entreprise, et des stages de courte durée dans d'autres établissements.

- Depuis la rentrée 2008, dans le cadre du collège, peut être proposé un « dispositif d'initiation aux métiers en alternance » (DIMA) : il s'agit, pour les élèves de 15 ans, d'une possibilité de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance durant une année. A la fin de cette formation DIMA, le jeune peut soit reprendre le collège, soit signer un contrat d'apprentissage. Ainsi il y a donc une possibilité d'une année de réflexion concernant l'orientation, qui est réversible. Ce dispositif doit permettre d'augmenter les possibilités de choix éducatif notamment pour les individus démotivés par des programmes généralistes et purement scolaires, soit une tentative de contrebalancer une nette tendance à une sélectivité croissante de l'entrée en apprentissage.

La Mission Générale d'Insertion (MGI), organisée au niveau de chaque académie, intervient tant de manière préventive que réparatrice. Ses activités ont pour but de prévenir le décrochage scolaire en organisant un suivi individualisé des élèves à risque. Mais la MGI peut également faciliter le retour dans une formation qualifiante et diplômante grâce à des méthodes pédagogiques personnalisées telles que des sessions d'information et d'orientation ou des modules de re-préparation d'examen par alternance. Malgré des avancées, le bilan semble mitigé pour un dispositif qui voit un cinquième des élèves qui lui ont été adressés rester sans solution à l'issue des entretiens qu'ils ont eu avec des animateurs de la mission (OCDE, 2008). En outre sa portée semble pour partie dépendante du charisme des responsables territoriaux sachant que le non recours au dispositif de la part de jeunes pourtant en difficulté est patent (Bernard, 2009) : ce ne sont pas d'abord les besoins des jeunes qui déterminent l'activité des diverses MGI mais plutôt l'offre territoriale, c'est-à-dire la constitution (préalable) de réseaux d'acteurs locaux à même de s'organiser et de dégager les financements nécessaires notamment par le biais de ressources européennes, au final plus importantes que celles dégagées par le budget national. Enfin ces mesures produisent des effets de remédiation indéniables mais pas au point de contrebalancer significativement la sélectivité des régulations « spontanées » de l'éducation et du marché du travail (ibid.).

### **3.2. Les aides à l'insertion qualifiantes bénéficient secondairement aux moins dotés**

Les dispositifs à visée curative cherchent à offrir des possibilités de qualification professionnelle à des jeunes déjà sortis du système éducatif (soit au moins un diplôme de niveau CITE3b) avec un accent marqué sur la formation par alternance :

- « Les écoles de la deuxième chance » proposent aux jeunes sans qualification une formation en alternance allant d'une étape de détermination à une étape de reconnaissance des acquis professionnels (par le biais d'une certification reconnue) avec un suivi personnalisé. Elles atteignent leurs « cibles » mais touchent des effectifs assez réduits.
- L'un des principaux dispositifs devant permettre aux jeunes de se qualifier (ou de se requalifier) est le contrat de professionnalisation (plus de 200 000 bénéficiaires). Malheureusement, dans les faits, ce dispositif profite davantage aux individus déjà qualifiés et diplômés et en 2006 seuls 9% des embauches de jeunes en contrat de professionnalisation concernaient des jeunes sans qualification (OCDE, 2008).
- Le *CIVIS renforcé* (Contrat d'insertion dans la vie sociale) spécifiquement conçu pour les personnes n'ayant pas atteint la dernière année de BEP ou de CAP. L'objectif est de proposer sous 3 mois une solution adaptée à la situation de l'individu (un contrat en alternance, une formation professionnalisante, un emploi etc.). Il faut noter que les taux d'accès à une formation sont dans les faits assez faibles et en outre la première prise en contact avec les services de l'emploi est plus tardive pour les non-qualifiés (qui est pourtant la population cible du *CIVIS renforcé*) : 27 % entrent en contact avec la mission locale trois ans après la sortie du système éducatif.

### 3.3. Un accès limité à la certification par la formation continue<sup>67</sup>

La formation post-initiale peut prendre une première forme : la reprise d'études à temps plein dans un établissement scolaire ou universitaire. Cette voie est marginale. Au total, parmi les sortants en 1998 du système éducatif, moins de 3 % des jeunes ont repris de telles études entre juin 1999 et le printemps 2001. Au total, que ce soit via une formation en alternance ou une formation organisée par l'entreprise, l'accès à une qualification reconnue reste limité : seuls 5 % des jeunes non diplômés ont acquis un titre ou un diplôme professionnel par ce biais.

Seuls 9,4 % des jeunes non diplômés de niveau V à VI de la génération sortie en 1998 du système éducatif avaient accédé à une formation en alternance trois ans après leur sortie du marché du travail et 7,4 % à une formation en entreprise ; au final 5 % avaient acquis un titre ou un diplôme professionnel par l'entremise de cette formation en alternance ou d'une formation organisée par l'entreprise qui les avaient employés ; pour les bacheliers non diplômés, les accès aux deux types de formation s'élevaient respectivement à 6,1% et 11,4 % et 7,4 % (soit moins de la moitié) avaient obtenu une certification reconnue.

Parmi les 20 % de sans diplôme qui suivaient une formation « hors emploi », environ 6 % pouvaient espérer obtenir un titre. En tout état de cause, ce droit différé demeure modeste. A l'inverse des formations en emploi, les taux d'accès des filles sont supérieurs à ceux des garçons (24 % contre 16 %).

A un horizon de 5 ans, l'accès à une certification reconnue des jeunes non diplômés dans le cadre de la formation en cours d'emploi s'élargit un peu pour concerner environ 10 % d'entre eux. Si 30 % de ces jeunes ont bénéficié d'une formation hors emploi (parmi les demandeurs d'emploi), il est difficile d'estimer la part de ceux ayant obtenu une certification. Néanmoins l'accès différé à la certification s'élargit comme le notent Degorre et alii (2010) : en 2005, 104 000 personnes sorties depuis moins de 5 ans du système éducatif ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire ou du supérieur, soit 50 % de plus qu'en 1998. En outre, ces auteurs soulignent que les deux tiers des candidats à une validation des acquis de l'expérience (VAE) ont préparé un titre des niveaux V et IV : cette procédure « a donc un effet plus direct sur la population sortie de formation initiale avec un 'bagage scolaire insuffisant' » (ibid., p. 24) ; une voie d'accès à la certification à renforcer.

### Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 4, pp. 47-61.

Arrighi J-J., Gasquet C., Joseph O. (2009). L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004. NEF n° 42, CEREQ, Marseille.

Bernard, P-Y, (2009), *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*, Thèse de doctorat sociologie, Université de Nantes.

Boudesseul G., Grelet Y. (2008), « Choix d'orientation et logiques institutionnelles », *NEF. Notes emploi formation*, n° 32, CEREQ, Marseille.

CERC (2008) *Les jeunes sans diplôme, un devoir national*, Rapport n° 9, La Documentation Française.

Céreq (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Marseille, Céreq.

Céreq (2007) ; *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, Marseille, Céreq.

Coudrin C. (2006) « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information* 06-11, DEPD, MEN, Paris.

Degorre A., Martinelli D., Prost C. (2010), « Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant », *Données sociales 2010*, INSEE.

---

<sup>67</sup> Voir Lopez et alii., 2007.

- DEPP (2010), Repères, références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2010, MEN, Paris.
- Dubet F., Duru-Bellat M., Véretout A. (2010) *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale*, Editions du Seuil, Paris.
- Dubois M., Léger F. (2010), « La baisse des sorties sans qualification – Un enjeu pour l’employabilité », *Note d’information DEPP n°10-12*, Ministère de l’Education nationale.
- Fournié D., Guitton, (2008) « Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification », *BREF n°252*, CEREQ, Marseille.
- Gasquet C. (2003), « Les jeunes ‘sans qualification’. Un groupe hétérogène, des parcours d’insertion divers », Céreq, *Bref*, n° 202, Marseille.
- Iribarne (d’) A., Iribarne (d’) P. (1999), « Le système éducatif français comme expression d’une culture politique », *Revue européenne de Formation Professionnelle*, n° 17, pp. 27-39.
- Léger F. (2005), « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d’information 08-05*, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, MEN, Paris.
- Lopez A. (coord.), 2007, "*Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes sortis du système éducatif en 1998*", Relief 23, Céreq, Marseille.
- Malicot M., Porcher B. (2007), « La formation professionnelle initiale du second degré », *Education et Formation n° 75*, pp. 11-26.
- Maurice, M., F. Sellier, Silvestre J-J. (1982), *Politiques de l’éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d’analyse sociétale*, Paris, PUF, coll. « Sociologies ».
- Méhaut Ph. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus M. et Verdier E. (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d’acteurs*, Paris, L’Harmattan, pp. 263-273.
- MEN (2010), *L’état de l’école*, DEPP, Ministère de l’éducation nationale.
- Mons, N. (2008) *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société ».
- OCDE (2008), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes, France. Paris.*
- OCDE (2009), *Regards sur l’éducation 2010. Les indicateurs de l’OCDE*. OECD, Paris
- Rose J. (2009). La « non qualification » : question de formation, d’emploi ou de travail ? Céreq, *Net. Doc.* 53, Marseille.
- Silvestre J.-J. (1987), « *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale* », Mimeo. LEST-CNRS. Aix-en-Provence.
- Verdier E. (2009), « L’Éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d’action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, pp. 195-225.

### Être « sans diplôme » ou « sans qualification » en France : quelles différenciations, quels facteurs-risque ?<sup>68</sup>

Dans cette annexe, les principales questions que nous abordons concernent les caractéristiques des personnes considérées en France comme les « sans diplôme » et/ou « sans qualification ». Quelles sont leurs caractéristiques sociales ? Quels sont les facteurs qui déterminent le risque pour les jeunes étant sorti des études initiales de rester dans la catégorie « sans diplôme » et/ou « sans qualification » ? Une deuxième question posée ici concerne les risques que cela implique en termes de situation sur le marché du travail : comment le fait d'être considéré comme « sans diplôme » et/ou « sans qualification » affecte-t-il le risque pour les personnes de se retrouver au chômage ? Pour répondre à ces questions nous étudions la génération des sortants des études initiales 2000-2005 sur les données de l'Enquête Emploi 2006-2007<sup>69</sup>. La définition des sans diplôme et/ou « sans qualification » adoptée ici correspond à la nomenclature interministérielle des niveaux de formation (note d'information MEN 12-10, p. 2). Sont considérées ici comme « sans diplôme » les personnes dont le niveau d'études le plus élevé appartient à l'une des catégories suivantes : « élèves ayant arrêté en premier cycle ou en première année de CAP ou de BEP », les jeunes que l'on appellera ici « sans diplôme et sans qualification » (soit niveaux VI-V bis) ; « élèves ayant arrêté en seconde ou en première générale et technologique » (niveau V), « élèves ayant suivi l'année terminale de CAP ou de BEP et ayant échoué à l'examen » (niveau V) ; et « élèves ayant suivi l'année terminale de baccalauréat général, technologique ou professionnel et ayant échoué à l'examen » (niveau IV). Ainsi, seuls les jeunes sans diplôme appartenant à la première catégorie (niveaux V et V bis) sont considérés, selon la nomenclature interministérielle, comme étant non qualifiés. En revanche, les jeunes ayant obtenu pour seul diplôme un brevet de collège, ne sont pas considérés comme des « sans diplôme » dans la nomenclature française (contrairement à la nomenclature internationale), mais ils sont pourtant « classés » dans la catégorie des « non qualifiés ».

#### *Les jeunes sans diplôme et/ou « sans qualification » : Qui sont-ils ?*

Selon les données de l'Enquête Emploi, les « sans diplôme » représentaient 17% de la population âgée de 20 à 24 ans en 2007 (les données du MEN confirment ce chiffre pour 2008 également) et autour de 13% de la population de 20 à 30 ans. Dans les deux classes d'âge plus de 60% des jeunes sont considérés comme étant « qualifiés » et près de 40% « sans qualification ». La population des jeunes étant sortis sans diplôme et « sans qualification » en 2005-2007 est majoritairement masculine (66% des jeunes hommes contre 34% des jeunes femmes en moyenne), mais la part des femmes semble augmenter au fil des années.

De nombreuses études menées auparavant ont montré l'incidence à la fois du parcours scolaire (marqué par l'échec) et des caractéristiques sociales défavorables (et notamment leur cumul) sur la non-obtention de diplôme et/ou de qualification (pour un aperçu de ces travaux voir par ex. J. Rose, 2010). Ici, une analyse « toute choses égales par ailleurs »<sup>70</sup> a été menée sur les données de l'enquête Emploi 2006-2007 afin de mettre en lumière les facteurs qui influencent le fait de se trouver dans les différentes catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification ». Le champ de l'étude inclut les jeunes sortants des études initiales 2000-2005 soit n'ayant en 2006-2007 aucun diplôme, soit ayant obtenu un brevet de collège, ou ayant obtenu un CAP/BEP ou un baccalauréat

<sup>68</sup> Cette annexe a été rédigée par Ekaterina Melnik, chercheuse contractuelle au LEST, Aix en Provence.

<sup>69</sup> Nous remercions le réseau Quetelet, et plus particulièrement le Centre Maurice Halbwachs, de nous avoir fourni ces données. Il s'agit ici des fichiers de l'Enquête Emploi en continu 2006 et 2007 (et pour certains traitements 2005) – France Métropolitaine (fichiers numéro CMH lil-0317, 0390 et 0399).

<sup>70</sup> Du type logit multinomial.

général, professionnel, technologique. Ces derniers (les diplômés CAP/BEP ou de Bac) constituent un groupe de référence dans l'analyse effectuée ci-dessous. Ainsi, la population englobée dans cette analyse est homogénéisée dans le sens où les jeunes ayant obtenu un diplôme d'un niveau supérieur à CAP/BEP ou bac en sont exclus. Cela doit être pris en compte lors de l'interprétation des résultats.

Les résultats de l'analyse ci-dessous (Tableau 1) peuvent être interprétés en termes de facteurs-risque de la manière suivante : à caractéristiques comparables, quel est le risque pour le jeune étant sorti des études initiales sans diplôme et/ou sans qualification en 2000-2005, d'être toujours dans une des catégories des « sans diplôme » et/ ou « sans qualification » quelques années plus tard, relativement aux jeunes qui sont sortis de cette catégorie grâce à l'obtention d'un Bac ou d'un CAP/BEP. Les caractéristiques individuelles introduites dans l'analyse sont le sexe, l'âge à la sortie des études initiales et l'ancienneté de la sortie des études initiales (calculée comme la différence entre l'année de l'enquête et l'année de sortie des études initiales), la catégorie socioprofessionnelle du père et son pays de nationalité de naissance, et une indicatrice pour les jeunes habitant une zone urbaine sensible.

Tableau 1 Impact des caractéristiques sociales et scolaires sur le risque d'appartenir à une catégorie de « sans diplôme » et/ou « sans qualification »

Caractéristiques individuelles		Sans diplôme				« Sans qualification » avec diplôme (selon la NF)
		IV sans dip. (terminales Bac général, pro ou techno)	V : terminale CAP/BEP sans dip.	V: 1ère ou 2 <sup>nd</sup> e gén, pro ou techno. sans dip.	Vbis-VI (« sans dip. et sans qualif. »)	Brevet de collège
<i>Variable</i>	<i>Modalité</i>	<i>Le risque d'appartenir à la catégorie « sans diplôme » et/ou « sans qualification » relativement aux diplômés niveau V (CAP/BEP) et IV (Bac. gén., techno ou pro).</i>				
<b>Sexe</b>	Garçon Fille	Réf. n.s.	Réf. 0.56***	Réf. n.s.	Réf. n.s.	Réf. 0.43***
<b>Age à la sortie des études initiales</b>	Années	1.09**	0.57***	0.58***	0.33***	0.43***
<b>Ancienneté sortie des études initiales</b>	Années	0.92**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
<b>CSP du père</b>	Ouvrier	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Cadre, profession libérale, professeur	n.s.	0.48***	n.s.	0.39**	n.s.
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0.44***	n.s.	2.34***	n.s.	n.s.
	Employé	0.55***	0.64***	n.s.	0.59***	0.38***
	Profession intermédiaire	n.s.	0.56***	n.s.	n.s.	n.s.
	Agriculteur	n.s.	0.08***	n.s.	0.09***	n.s.
	Autre ou inconnue	n.s.	1.30**	2.32***	n.s.	n.s.
<b>Nationalité de naissance du père</b>	France	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	Autre Europe	n.s.	n.s.	2.19*	1.54*	3.29***
	Maghreb	1.86***	2.24***	3.96***	3.87***	3.79***
	Autre Afrique	n.s.	2.50***	7.39***	3.30***	n.s.
	Reste du monde	1.44**	1.85***	n.s.	1.94***	3.40***

<b>Zone urbaine sensible</b>	Oui	n.s.	1.66***	3.63***	n.s.	1.84***
<b>Pseudo R2</b>	0.15					
<b>P</b>	0.00					
<b>N obs.</b>	14896					

*Champ* : Génération des sortants des études initiales 2000-2005 étant sans diplôme ou avec seul brevet de collègue et diplômés niveau IV et V (CAP/BEP et Bac général, pro et technologique) au moment de l'enquête.

*Note* : \*\*\* significatif à 0.1%, \*\* significatif à 1%, \*significatif à 5 %, n.s. désigne les coefficients statistiquement non significatifs (au-delà de 5%).

*Lecture* : Le risque estimé inférieur à 1 correspond à un impact négatif, et le risque estimé supérieur à 1 correspond à un impact positif. Ainsi, à caractéristiques mentionnées comparables, les enfants de cadres ont moins de chances que les enfants d'ouvriers de se retrouver dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification » plutôt que dans la catégorie « diplômé niveau IV ou V » puisque le risque estimé est de 0.39.

*Source* : *Enquête Emploi 2006-2007*.

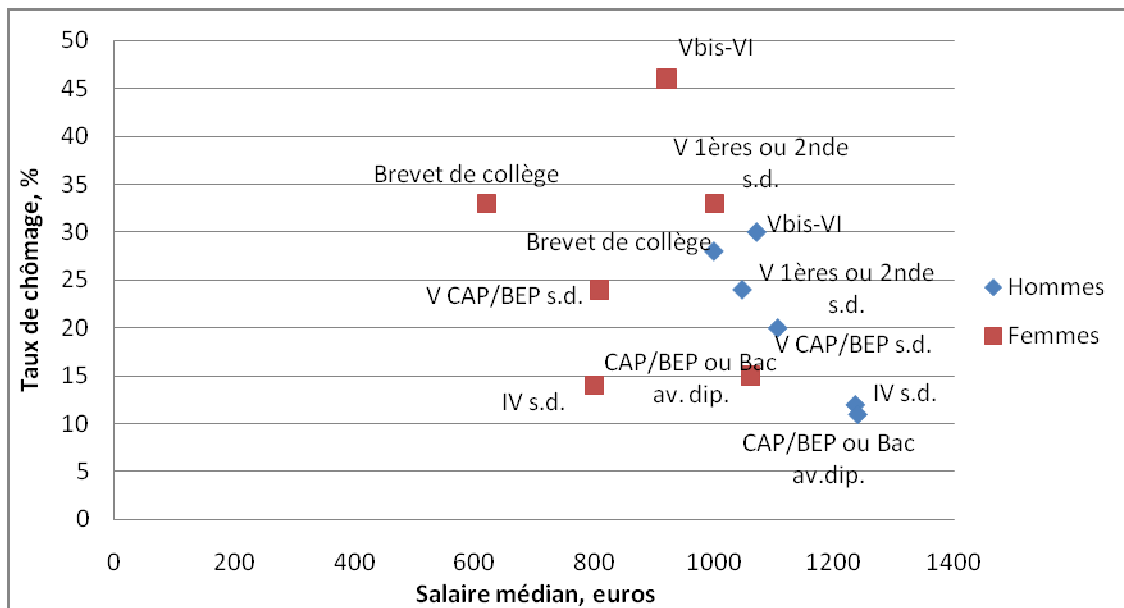
Selon nos résultats, le risque d'être toujours « sans diplôme » et/ou « sans qualification » plusieurs années après la sortie des études initiales est prononcé selon le milieu social. Ainsi, à l'âge à la sortie des études initiales et à l'ancienneté de sortie des études initiales comparables, les enfants issus d'une famille où le père au moins est d'origine étrangère sont plus exposés au risque de se retrouver dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification ». Il en est de même pour les enfants des pères ouvriers. Les filles n'ont pas significativement plus ou moins de chances que les garçons de rester dans la catégorie « sans diplôme et sans qualification » quelques années après la sortie des études initiales, mais elles risquent moins de rester sans diplôme après avoir atteint une classe terminale de CAP/BEP, ou encore de n'obtenir le brevet de collègue comme diplôme le plus élevé.

*Quelles perspectives d'insertion et d'emploi pour les « sans diplômes » et/ou « sans qualification » ?*

La question de l'insertion et d'emploi des jeunes non qualifiés a été largement abordée notamment par les études du CEREQ, sur la base des enquêtes Génération 1998 et 2004 (pour la synthèse de ces travaux voir J. Rose, 2010). Ces travaux antérieurs ont déjà souligné le caractère défavorable des conditions d'accès à l'emploi des jeunes sortant sans diplôme : des taux de chômage plus importants et une précarité de l'emploi plus grande. Selon l'enquête Génération 2004, trois ans après la sortie sur le marché du travail (l'entrée dans la vie active), les « sans diplôme » sont « beaucoup plus en chômage » (27% contre 16% des titulaires d'un CAP ou BEP et 13% de l'ensemble des sortants), moins en emploi à durée indéterminée (44% contre 58% pour les CAP-BEP et 63% pour l'ensemble des sortants) et plus en temps partiel (20% contre 15% et 13%) (c.f. J. Rose, 2010, voir aussi Arrighi et al. 2009 pour une analyse détaillée des données de l'enquête Génération 2004).

Les figures ci-dessous tracent quelques tendances générales concernant l'insertion sur le marché du travail pour les sortants des études initiales 2000-2005.

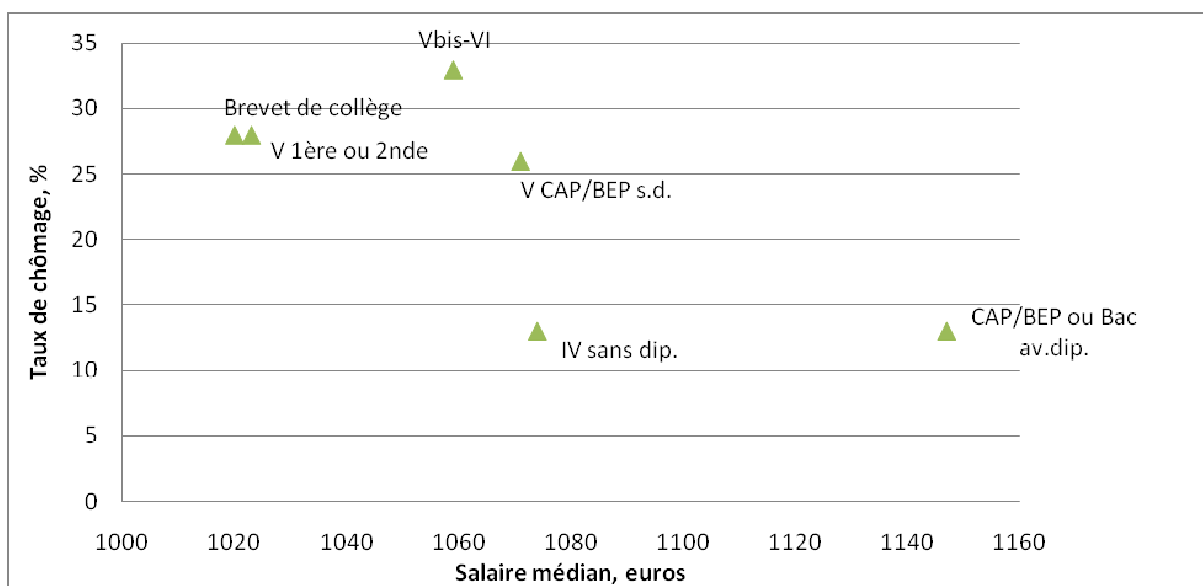
Figure 1 Taux de chômage et salaire mensuel médian des jeunes sortants des études initiales 2000-2005, par sexe



Source : Enquête Emploi 2006-2007. Champ : Sortants des études initiales 2000-2005 incluant les sans diplôme et/ou sans qualification et diplômés niveau CAP/BEP et Bac au moment de l'enquête.

Les Figures 1 et 2 permettent d'observer de façon conjointe les taux de chômage et les salaires médians<sup>71</sup> pour les différentes catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification », ainsi que pour les diplômés CAP/BEP et Bac. Plusieurs constats s'imposent ici. Le premier concerne les différences importantes observées entre les jeunes hommes et les jeunes femmes à la fois en matière de salaire (systématiquement plus faibles pour les femmes) et le taux de chômage (Figure 1). Mais que ce soit pour les jeunes hommes ou pour les jeunes femmes, le fait d'avoir obtenu un diplôme de CAP/BEP ou un Bac procure un certain avantage à la fois salarial et en matière de la sécurité de l'emploi (Figures 1 et 2).

Figure 2 Taux de chômage et salaire mensuel médian des jeunes sortants 2000-2005



Source : Enquête Emploi 2006-2007. Champ : Sortants des études initiales 2000-2005 incluant les sans diplôme et/ou sans qualification et diplômés niveau CAP/BEP et Bac au moment de l'enquête.

<sup>71</sup> Il faut noter qu'ici nous n'avons pas eu la possibilité d'isoler les personnes travaillant à temps plein puisque les données seraient insuffisantes.



La catégorie du niveau IV sans diplôme (les jeunes ayant atteint la classe terminale de Bac, mais ayant échoué à l'examen) est dans ce sens la plus proche de celle des diplômés CAP/BEP ou Bac. En revanche, aussi bien pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes le fait d'appartenir à la catégorie des « sans diplôme et sans qualification » expose au risque de chômage le plus important de toutes les catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification ». Cependant, les écarts salariaux entre les « sans diplôme et sans qualification » et les diplômés du niveau CAP/BEP ou Bac sont assez faibles. Ils sont plus prononcés notamment entre les diplômés CAP/BEP ou Bac et les jeunes ayant obtenu le brevet de collège pour diplôme le plus élevé. Mais globalement on pourrait retenir que si le fait d'obtenir un CAP/BEP ou un Bac ne procure pas d'avantages salariaux très importants par rapport aux différentes catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification » (du moins en valeurs absolues), les avantages en matière de sécurité de l'emploi paraissent considérables.

Ces tendances générales pour les différentes catégories des « sans diplôme » et/ou « sans qualification » peuvent être complétées et détaillées grâce aux analyses menées par le Céreq notamment sur les données de l'enquête Génération 2004. Comme le montrent Arrighi, Gasquet et Joseph (2009) les indicateurs de la situation des « sans diplômés » sur le marché du travail varient assez fortement en fonction de la spécialité. Ainsi, les taux de chômage varient entre 20 et 50% en 2007 pour les non diplômés en fonction des spécialités de formation. Certaines spécialités traditionnellement « masculines » y représentent des taux de chômage plus faibles que la moyenne, tandis que d'autres, présentant des taux de chômage les plus forts, sont typiquement « féminines ». Par exemple, d'après Arrighi, Gasquet et Joseph (2009) le taux de chômage des non diplômés sortis des études initiales en 2004 et spécialisés dans la réparation automobile était, trois ans après, autour de 20%, et celui des personnes sans diplôme spécialisées dans le secrétariat était de plus de 50%. Les disparités hommes-femmes parmi les non diplômés sont ainsi expliquées en grande partie par la structure du marché du travail.

Tableau 6 Impact de l'appartenance à une catégorie des « sans diplôme » et/ ou « sans qualification » sur le risque de chômage.

<b>Variable</b>	<b>Modalité /Unité de mesure</b>	<i>Le risque relatif d'être au chômage au moment de l'enquête. Situation de référence : actif occupé.</i>
<b>Sexe</b>	Garçon	Réf.
	Fille	1.68***
<b>Age à la sortie des études initiales</b>	Années	0.94***
<b>Ancienneté de sortie des études initiales</b>	Années	0.96**
<b>CSP</b>	Ouvrier	Réf.
	Agriculteur	0.18*
	Artisan, commerçant	0.21***
	Profession intermédiaire	0.73**
	Employé	n.s.
<b>Niveau de diplôme le plus élevé atteint</b>	Diplômé CAP/BEP ou Bac	Réf.
	Niveau IV sans diplôme (terminale bac)	n.s.
	Niveau V sans diplôme (CAP/BEP)	1.83***
	Niveau V sans diplôme (1ères, 2ndes bac)	2.47***
	Niveaux VI-V bis (« sans diplôme et sans qualification »)	2.79***
	Brevet de collège	2.27***
<b>CSP du père</b>	Ouvrier	Réf.
	Cadre, profession libérale,	n.s.

	professeur	
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0.74**
	Employé	0.84*
	Profession intermédiaire	n.s.
	Agriculteur	0.42***
	Autre ou inconnue	n.s.
<b>Nationalité de naissance du père</b>	France	Réf.
	Autre Europe	0.74*
	Maghreb	1.64***
	Autre Afrique	2.00***
	Reste du monde ou n/r	1.46***
<b>Zone urbaine sensible</b>	Oui	1.95***
<b>Pseudo R2</b>		0.07
<b>N obs.</b>	14 841	
<b>p</b>	0.00	

*Champ* : Génération des sortants des études initiales 2000-2005 étant sans diplôme et/ou sans qualification et diplômés niveau CAP/BEP et Bac au moment de l'enquête. Hors inactifs.

*Note* : Le tableau indique les odd ratios. \*\*\* significatif à 0.1%, \*\* significatif à 1%, \*significatif à 5 %, n.s. désigne les odd ratio statistiquement non significatifs (au-delà de 5%).

*Lecture* : Une valeur inférieure à 1 correspond à un impact négatif, et une valeur supérieure à 1 correspond à un impact positif. Ainsi, à caractéristiques mentionnées comparables, les personnes « sans diplôme et sans qualification » (niveaux VI et V-bis) risquent 2 à 3 fois plus que les jeunes diplômés CAP/BEP ou Bac, de se retrouver au chômage.

*Source* : *Enquêtes Emploi 2006-2007*.

Les résultats de l'analyse semblent confirmer une assez forte hétérogénéité de la population des « sans diplôme » au regard de l'insertion sur le marché du travail déjà soulignée ici, ainsi que dans d'autres études. Selon nos estimations (Tableau 2), les jeunes sortis d'une classe terminale générale, technologique ou professionnelle sans diplôme (niveau IV sans diplôme) ne sont pas soumis aux risques de chômage significativement différents par rapport aux jeunes considérés comme ayant un diplôme de niveau V ou IV. En revanche, toutes les autres catégories des jeunes « sans diplôme » sont exposées au risque de chômage significativement plus élevé. Les jeunes appartenant à la catégorie des « sans diplôme et sans qualification » sont les plus exposés vis-à-vis du chômage. La tendance décelée ici rejoint ainsi les conclusions des études sur les données des enquêtes Génération 1998 et 2004 du Céreq. Selon elles, « seulement 54% des sortant de collège ont un emploi au bout de trois ans de vie active contre 65% pour les sortants de première année CAP ou BEP » (J. Rose, 2010, p. 28). Comme le montrent les travaux du Céreq sur les données de l'enquête Génération 2004, les jeunes titulaires d'un CAP ou d'un BEP sont moins soumis au risque de chômage que les jeunes sans diplôme et/ou sans qualification (« le taux de chômage à trois ans est de 32% pour les non diplômés contre 17% pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP »).

Quant aux catégories socioprofessionnelles des jeunes sortants des études initiales 2000-2005, toutes les catégories (à l'exception des employés) sont moins exposées au risque de chômage relativement aux ouvriers. Le risque de chômage est notamment considérablement réduit pour les jeunes artisans, commerçants et agriculteurs.

Les filles connaissent plus de difficultés sur le marché du travail que les garçons et risquent plus que les garçons de se retrouver au chômage, à caractéristiques mentionnées comparables. Mais le milieu social et d'autres types d'inégalités jouent aussi un rôle important. Ainsi, les jeunes issus d'une ZUS sont beaucoup plus exposés vis-à-vis du chômage. Les jeunes issus d'une famille où au moins le père est d'origine immigrée africaine, maghrébine ou autre sont également plus exposés au risque de chômage que les jeunes ayant un père né français ou d'une autre nationalité européenne. La profession du père en revanche joue parfois un rôle plus ou moins protecteur contre le chômage. Ainsi, les enfants des pères artisans, commerçants ou chefs d'entreprise ou d'agriculteurs, et, dans une moindre mesure, d'employés, apparaissent comme étant mieux protégés par rapport aux enfants d'ouvriers contre le chômage.

## Références

Arrighi J-J., Gasquet C., Joseph O. (2009). L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004. *Notes emploi-formation* 42.

Dubois M., Léger F. (2010) La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité des jeunes. Note d'information du MEN, août 10-12.

Rose J. (2009). La « non qualification » : question de formation, d'emploi ou de travail ? Céreq, Net. Doc. 53.

## Chapitre 5

### La construction politique et statistique de la catégorie

#### des « *jeunes sans qualification* » au niveau européen et international<sup>72</sup>

La situation professionnelle et sociale des jeunes les moins qualifiés ou sans qualification est une préoccupation majeure de l'OCDE et de la Commission Européenne depuis plusieurs années, suscitant un nombre croissant d'études et de recommandations à destination des Etats. Dans une première partie, il s'agira d'étudier l'essor de cette problématique en Europe et les enjeux sociaux, économiques et politiques qui lui sont associés. Dans la seconde partie, les modes de constructions statistiques de cette catégorie seront analysés à l'aune de leur mise en œuvre pratique pour les données des trois pays retenus (France, Allemagne, Angleterre).

#### 1. « *Jeunes sans qualification* » et « *décrocheurs* » : nuances sémantiques et enjeux politiques

##### 1.1. Le champ sémantique recouvert par la notion d'« *élèves sans qualification* »

L'expression « *élèves sans qualification* » n'apparaît pas dans la littérature institutionnelle européenne et internationale. L'expression utilisée dans le dernier document du Conseil européen sur les « *indicateurs et critères de référence* » pour le « *suivi des objectifs de Lisbonne* » est « *jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation* » (Conseil de l'Union Européenne 2009:7), « *early leavers from education and training* » dans la version anglaise (Council of the European Union 2009:7). L'objectif que se sont fixés les Etats-membres est que « *la proportion des jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation [soit] inférieure à 10 %* » en 2020. Les documents précédents (Commission Européenne 2007) renvoyaient à une expression plus restrictive : « *jeunes ayant quitté prématurément l'école* », « *early school leavers* » dans les versions anglaises.

Cette évolution de la catégorie au domaine de la formation vise à prendre en compte les dispositifs extra-scolaires de certification (formation professionnelle). Cette évolution sémantique renvoie à une dynamique politique dont nous tenterons plus loin de rendre compte. Nous examinerons aussi dans la deuxième partie la manière dont elle se répercute dans la construction statistique de la population considérée.

Du côté de l'OCDE, les termes de « *décrochage scolaire* », « *sorties précoces* », etc. n'apparaissent jamais dans les documents officiels. Dans *Regards sur l'Education* (publication annuelle sur « *les indicateurs de l'OCDE* »), plusieurs passages mentionnent l'importance de prendre en compte les difficultés d'insertion des « *moins qualifiés* », traduction française de « *the less-well qualified* »<sup>73</sup>. Cette référence à la « *qualification* » renvoie à une préoccupation beaucoup plus du côté de « *l'employabilité* » que du côté du « *bagage scolaire* » minimal. L'évolution sémantique des travaux de la Commission Européenne (mentionnée ci-dessus) peut-être vue comme un rapprochement avec cette perspective.

<sup>72</sup> Ce chapitre a été rédigé par Rémi Tréhin-Lalanne, doctorant au LEST, Aix en Provence

<sup>73</sup> Cinq occurrences (pages 89, 109, 112, 128 et 364) dans *Regards sur l'Education 2010* (URL : <http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf>). La version anglaise *Education at Glance 2010* est disponible à cette adresse : <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>. A noter : la traduction littérale de « *the less-well qualified* » devrait plutôt être « *les moins certifiés* » ou « *les moins diplômés* ».

## 1.2. « Décrochage scolaire » et « sorties précoces » : historique de la construction d'une catégorie d'analyse

Le vocabulaire utilisé par l'OCDE est relativement stable et attaché exclusivement à la question de la « faible qualification ». Il s'assoit sur un socle relativement homogène de théories économiques découlant des travaux de Theodore Schultz et Gary Becker sur le capital humain (cf. Keeley, 2007, p.29-34). Par contre, les termes retenus dans les documents de la Commission Européenne font référence à un ensemble plus disparate de théories et de problèmes sociaux constitués ces dernières décennies autour du « *décrochage scolaire* ». Traduction littérale de « *school dropout* », la notion s'est construite initialement aux Etats-Unis où elle est initialement définie (dès la fin du XX<sup>ème</sup> siècle) comme sortie du système secondaire sans certification et s'inscrit dans une philosophie de l'école commune, considérée comme seule à même de renforcer la communauté et la nation, dans une perspective universaliste : « *la norme d'un enseignement secondaire complet pour tous est [alors] présenté comme un acquis partagé au service de l'intérêt collectif. [...] [C'est seulement] dans les années 60, [que] le décrochage scolaire, associé au développement de l'automation et des nouvelles technologies, est présenté comme un facteur de chômage.* » (Bernard, 2009, p. 131).

En France, cette catégorie des « *décrocheurs* » commence à faire l'objet d'une préoccupation scientifique à la fin des années 1990 (Bernard, p. 136-137). Ses fondements scientifiques sont mis en doute par certains chercheurs, au même titre que la notion « *d'exclusion* », pour la catégorisation dualiste qu'elle implique entre inclus et exclus, masquant le continuum de situations entre ceux qui quittent l'école et ceux qui y restent mais abandonnent (« *les décrocheurs de l'intérieur* », Bonnéry, 2003) et donnant « *l'illusion que le problème est circonscrit à une petite partie bien identifiée du public* » (Bernard, p. 138).

On verra plus loin que cette question est toujours présente dans les débats menés au sein des institutions internationales puisque le projet de Classification internationale type de l'éducation (CITE) révisée propose de nouvelles définitions du niveau atteint en distinguant les personnes qui achèvent un programme éducatif sans terminer un cycle des personnes qui abandonnent un programme en cours, considérés comme « *décrocheurs* »<sup>74</sup>.

## 1.3. Justifications politiques et scientifiques de l'intérêt pour cette population

Derrière les conceptions sociologiques et économiques différentes auxquelles renvoient les diverses expressions utilisées, les préoccupations politiques de l'OCDE et de la Commission Européenne qui sous-tendent l'intérêt pour la population des « peu qualifiés » ou des « jeunes en décrochage scolaire » semblent néanmoins se recouper, si on en croit les documents publiés récemment par les deux institutions.

L'objectif de réduction du nombre de jeunes sans qualification est en effet justifié dans la plupart des publications de la Commission Européenne et de l'OCDE pour un même souci, **l'équité (equity)**<sup>75</sup> :

*“More and better early learning opportunities, on the other hand, were perceived as one of the most effective ways to improve the **equity** of the overall system by many respondents from European and national associations, as well as public authorities.” (Commission Européenne 2008)*

<sup>74</sup> « *Les personnes qui ont participé à un programme éducatif national sans l'avoir achevé sont considérées comme des décrocheurs. Leur classification doit se distinguer de celles des personnes qui ont achevé un programme mais non un niveau de la CITE* » (Projet de la CITE 2011 pour consultation mondiale, Juin-octobre 2010, ISU, §89). Traduction anglaise : “*Individuals who attended a national educational programme without successful completion are considered as drop outs*” (International Standard Classification of Education 2011 - Draft For Global Consultation June – October 2010).

<sup>75</sup> L'indicateur « *Early leavers from education and training* » est d'ailleurs présenté dans une partie intitulée « *Equity* » du chapitre « *Promoting equity, social cohesion and active citizenship* » du dernier rapport « *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* » qui recense annuellement les indicateurs et critères de référence et leurs évolutions (URL : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf)).

« D'autres problématiques importantes liées à l'équité se font jour dans un contexte morose sur le plan de l'emploi **des moins qualifiés**. Alors que le taux de scolarisation des 15-19 ans augmente de façon constante dans la plupart des pays (voir l'indicateur C1), une importante minorité quitte encore l'enseignement **sans avoir en poche une qualification de base**. Dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne parviennent pas à trouver un emploi (voir l'indicateur A6). » (OCDE 2009:13)

« Les individus **moins qualifiés** sont particulièrement exposés au risque de marginalisation économique, car ils sont plus susceptibles d'être inactifs et ont moins de chances de trouver un emploi, même s'ils en cherchent un activement. » (OCDE 2009:131)

Si cette préoccupation politique affiche des sentiments humanistes (lutter contre la pauvreté, pour la cohésion sociale, etc.) elle est aussi appuyée par une considération scientifique du coût économique entraîné par ce manque « d'équité » :

*"In financial terms, by ignoring equity concerns, society loses out on the benefits of education (foregone costs) and incurs direct costs for the state. Direct costs are measurable in terms of income tax losses, health-care, crime and delinquency and public assistance costs. The most socio-economically disadvantaged are the most likely to have the lowest levels of education and they are, therefore, at increased risk of unemployment and social exclusion. Inequity in education thus also entails costs in terms of higher state insurance/health payments and welfare benefits. For an accurate picture of the costs of inequity, the gross costs of, for example, welfare benefits should be offset against the costs to society of keeping these young people in education. These costs may be considerable, but we should also not ignore the less tangible benefits that can accrue from a longer education." (European Commission 2006:11)*

La mise en évidence de ce coût est appuyé par des travaux économétriques britanniques et américains évaluant la réduction des dépenses de santé (traitement de la dépression des « peu qualifiés »), de gestion de la criminalité, etc. (European Commission 2006:12) et des gains de productivité globale qu'entraîneraient une meilleure qualification de cette population (European Commission 2006:13).

Ces justifications s'intègrent les unes comme les autres à une politique partagée de promotion d'une « société de la connaissance ». L'indicateur sur les « *jeunes en décrochage scolaire* » se trouve en effet au cœur de la « *Méthode Ouverte de Coordination* », érigée en nouveau mode de « *gouvernance* » et appelée à fournir les moyens institutionnels de parvenir à « *l'objectif stratégique* » fixé à Lisbonne en 2000 : faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil de l'Union Européenne 2000).

#### **1.4. De la norme du diplôme à l'essor de l'école des compétences**

D'une manière générale, la construction politique et scientifique du problème du « décrochage scolaire », si elle est présente en Amérique du Nord et en France, tout comme au niveau européen et international, n'est pas identique dans tous les pays et renvoie à des conceptions de l'école différentes. Même en s'en tenant à la conceptualisation en apparence plus neutre de « jeunes les moins qualifiés », la comparaison internationale sur ce champ de questions est rendue difficile par la diversité des formes que peuvent prendre les systèmes scolaires et l'achèvement des cycles éducatifs. Dans quelle mesure le second cycle du secondaire est-il comparable d'un pays à l'autre et surtout, que signifie le fait de l'avoir achevé ? Parle-t-on de simple assiduité jusqu'au terme du cursus, de validation par un contrôle continu, d'un examen final ? Dans ces deux derniers cas, qui est légitime pour certifier la validation du cursus ? Comme on le sait, le modèle français est très marqué par la norme sociale du baccalauréat, souvent considéré comme le diplôme minimal pour entrer sur le marché du travail. L'achèvement de l'enseignement secondaire apparaît aussi comme le bagage scolaire nécessaire à l'insertion sociale du citoyen. Cette norme a d'ailleurs été transposée dans des textes internationaux<sup>76</sup>, soit une tentative pour en faire un droit universel

---

<sup>76</sup> La version révisée de la charte sociale européenne (Strasbourg, 3 mai 1996) précise « les parties s'engagent à (...) à assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi qu'à favoriser la

(Bernard, p. 158). Comme nous le verrons dans les parties suivantes, cette norme ne prend pas le même sens dans tous les pays.

Dans cette perspective, les enjeux politiques sous-jacents au problème des « moins qualifiés » et des « décrocheurs », encore plus peut-être que l'examen des caractéristiques de cette population et des mécanismes qui la produisent, tournent autour de la question de la légitimité de la norme du diplôme et des qualifications qui lui sont attachées, dans un contexte de promotion très forte de « *logique de compétences* »<sup>77</sup>.

## 2. A conceptions différentes, indicateur unique

Les différentes expressions utilisées par l'OCDE et la Commission Européenne pour parler du problème des « *jeunes peu qualifiés* » renvoient à des conceptions politiques implicites sur la fonction de l'école, sur le statut des formations professionnelles vis-à-vis de la scolarité générale et sur la manière de reconnaître socialement et formellement l'acquisition des savoirs qui y sont délivrés. Pourtant, par delà des appellations et des jugements politiques différents, les institutions internationales (et indirectement les Etats qui y sont représentés) s'entendent sur une même manière de mesurer le phénomène. L'évaluation quantitative de la part des jeunes « *les moins qualifiés* » (par l'OCDE) et de ceux en « *décrochage scolaire* » ou en « *sorties précoces* » (par la Commission Européenne) repose sur le même indicateur, construit avec les mêmes outils de collecte et de mesure. Après avoir présenté les principes et les instruments sur lequel il repose, nous montrerons les difficultés d'harmonisation qu'il pose en présentant les cas des trois pays retenus.

2.1. La mesure des « jeunes en décrochage scolaire » : harmonisation de la catégorie statistique et des dispositifs d'enquête

Intuitivement, on pourrait penser que « *la part des jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation* » renvoie à des données sur les interruptions d'études en cours d'année ou de cycle d'une cohorte d'élèves d'une même génération. Ce n'est pas le cas. L'indicateur européen est basé sur les résultats des enquêtes sur les forces de travail où il est demandé à un échantillon de personnes adultes leur niveau d'éducation. Sont considérées comme « *ayant quitté prématurément l'école* » celles qui n'ont pas atteint un niveau considéré comme minimal pour obtenir un emploi.

Ce niveau minimal est considéré comme étant celui de la fin de l'enseignement secondaire, dans les analyses aussi bien de l'OCDE<sup>78</sup> que de la Commission Européenne. Si cette expression peut faire sens en France, ce n'est pas forcément le cas dans tous les pays, où la structuration du système scolaire peut être différente. Cette difficulté oblige à passer par une classification internationale permettant de regrouper par niveau les différents programmes scolaires existant dans un pays, comme le laisse apparaître la définition officielle de l'indicateur par Eurostat :

« *Les jeunes quittant prématurément l'école sont les personnes âgées de 18 à 24 ans qui répondent aux deux conditions suivantes: le plus haut niveau d'enseignement ou de formation atteint est CITE 0, 1, 2 ou 3c court et les répondants ont déclaré n'avoir suivi aucun enseignement ni aucune formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête (numérateur). Le dénominateur est la population totale du même groupe d'âge, à l'exclusion des non-réponses aux questions « Niveau d'enseignement ou de formation atteint » et « Formations et enseignements suivis ». Le numérateur et le dénominateur sont dérivés de l'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT). » (Note d'Eurostat dans l'annuaire statistique annuel<sup>79</sup>)*

---

*régularité de la fréquentation scolaire.* » (article 17). La charte est disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://conventions.coe.int/treaty/fr/treaties/html/163.htm>.

<sup>77</sup> Cette « logique » a fait l'objet d'une analyse approfondie (cf. Tanguy, 1998 et Roppé et Tanguy, 1994) et, plus récemment, d'une critique politique approfondie (cf. Del Rey, 2010).

<sup>78</sup> « *Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum pour être concurrentiel sur le marché du travail.* » (OCDE 2009:131).

<sup>79</sup> Cf. *L'Europe en Chiffres – Annuaire d'Eurostat 2008*, p. 167. La définition en anglais de l'indicateur est donnée sur le site d'Eurostat : « *Early leavers from education and training indicator denotes the percentage of the population aged 18-24 having attained at most lower secondary education and not being involved in further education or training. The*

Cette définition repose sur deux conditions : la première concernant le niveau d'éducation atteint, la seconde sur la situation de la personne au moment de l'enquête vis-à-vis de la formation. La détermination du niveau d'éducation atteint s'appuie sur la **Classification Internationale Type de l'Éducation** (CITE, *ISCED* en anglais)<sup>80</sup> qui propose un système de classement « *universel* »<sup>81</sup> des programmes éducatifs de tous les pays des Nations-Unies par niveau, de l'enseignement pré-primaire au doctorat (cf. Encadré 1 ci-dessous « *Les niveaux de la CITE-1997* »).

Le niveau d'éducation atteint par la population adulte est obtenu par l'intermédiaire du dispositif statistique européen des enquêtes sur les forces de travail (*EU-LFS – European Labour Force Survey*) devenues obligatoires pour tous les Etats-membres de l'Union Européenne depuis 2002 (règlement européen n°1991/2002). Au moins une fois par an, les Etats-membres doivent mener une enquête par sondage sur un échantillon de ménages ou d'individus résidant sur leur territoire. Les modes de collecte, la structuration et la formulation des questions restent du ressort des instituts statistiques nationaux (cf. encadré ci-dessous). Des règlements européens viennent néanmoins régulièrement harmoniser les pratiques et imposer des variables. La variable sur le niveau d'étude atteint a ainsi été rendue obligatoire en 1998<sup>82</sup>. La définition en vigueur actuellement date du règlement de 2005<sup>83</sup> où elle apparaît sous l'intitulé « *HATLEVEL - Highest level of education or training successfully completed* » traduit en français par « *Niveau dans l'enseignement ou la formation le plus élevé atteint avec succès* » (Règlement n°430/2005, p. 57). Alors qu'auparavant, elle ne pouvait prendre comme valeurs que les niveaux 1, 2, 3, 4, 5 et 6 de la CITE, elle est désormais plus précise, distinguant les niveaux CITE 3c (moins de deux ans), CITE 3c (deux ans et plus), CITE 3 ab, CITE 3 (sans distinction possible entre a, b ou c, 2 ans ou plus), CITE 4ab, CITE 4 c, CITE 4 (sans distinction possible entre a, b ou c), CITE 5b, CITE 5a, CITE 6.

D'une manière générale, les lettres a, b et c renvoient dans la classification à la destination des programmes : « a » quand ils « *sont conçus pour permettre d'accéder directement* » à l'enseignement supérieur, « b » quand ils « *sont conçus pour permettre d'accéder directement* » à un programme terminal, « c » lorsqu'ils « *mènent [...] directement au marché du travail* »<sup>84</sup>.

---

*numerator of the indicator refers to persons aged 18 to 24 who meet the following two conditions: (a) the highest level of education or training they have attained is ISCED 0, 1, 2 or 3c short and (b) they have not received any education or training in the four weeks preceding the survey. The denominator in the total population consists of the same age group, excluding the respondents who have not answered the questions 'highest level of education or training attained' and 'participation to education and training'» (Eurostat, Youth education, lifelong learning, early school leavers - Annual data, Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS), URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_SDDS/en/lfsi\\_edu\\_a\\_esms.htm](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/lfsi_edu_a_esms.htm)).*

<sup>80</sup> La CITE est un accord international sous l'égide de l'UNESCO signé dans sa première version en 1978. La version actuellement utilisée date de 1997. Actuellement, l'OCDE, Eurostat et l'UNESCO sont engagés dans un processus de révision de cette classification (visant à prendre en compte la massification des études supérieures et les réformes de Bologne) qui devrait aboutir à une nouvelle version en 2011.

<sup>81</sup> « Les notions et les définitions fondamentales de la CITE ont [...] été conçues de manière à être universellement applicables et à ne pas dépendre des conditions particulières de tel ou tel système national d'éducation. » (CITE-1997, p. 7)

<sup>82</sup> Règlement (CE) n° 1571/98 de la Commission, du 20 juillet 1998, sur les modalités d'application du règlement (CE) n° 577/98 du Conseil relatif à l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail dans la Communauté <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1998:205:0040:0065:FR:PDF>

<sup>83</sup> Règlement (CE) n° 430/2005 de la Commission du 15 mars 2005 concernant la mise en œuvre du règlement (CE) n° 577/98 du Conseil relatif à l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail dans la Communauté en ce qui concerne la codification à utiliser pour la transmission des données à compter de 2006 et l'utilisation d'un sous-échantillon pour la collecte de données de variables structurelles

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:071:0036:0060:FR:PDF>

<sup>84</sup> Cf. CITE – Classification Internationale Type de l'Éducation, 1997, p. 29. URL : [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf)



### Encadré 1

#### Les niveaux de la CITE-1997

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est à la base des statistiques de l'éducation et décrit différents niveaux d'enseignement, ainsi que des domaines d'enseignement et de formation. La version actuelle, CITE 97, distingue sept niveaux d'enseignement:

. niveau 0 : enseignement pré-primaire – défini comme étant la première étape de l'instruction organisée; elle est dispensée dans une école ou dans un centre extérieur à la famille et s'adresse aux enfants âgés de 3 ans au moins.

. niveau 1 : enseignement primaire – commence entre 5 et 7 ans, est obligatoire dans tous les pays et dure généralement de quatre à six ans.

. niveau 2 : premier cycle de l'enseignement secondaire – assure la continuité avec les programmes de base du niveau primaire, bien que les programmes aient généralement une structure davantage orientée vers les matières enseignées; la fin de ce niveau coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire.

. niveau 3 : deuxième cycle de l'enseignement secondaire – commence normalement à la fin de la scolarité obligatoire; l'âge d'admission est généralement de 15 ou 16 ans et cette dernière est habituellement subordonnée à certaines qualifications et autres conditions minimales; l'enseignement est souvent plus spécialisé et sa durée varie généralement entre deux et cinq ans;

. niveau 4 : enseignement postsecondaire qui n'est pas du supérieur – se situe de part et d'autre de la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement postsecondaire; doivent être rattachés à ce niveau les programmes qui préparent les élèves à l'entrée au niveau 5 de la CITE et les programmes principalement conçus pour permettre aux étudiants un accès direct au marché du travail.

. niveau 5 : premier cycle de l'enseignement supérieur – l'admission exige normalement que l'étudiant ait achevé avec succès les niveaux 3 ou 4 de la CITE; ce niveau inclut les programmes de l'enseignement supérieur à orientation universitaire qui sont en grande partie fondés sur la théorie, et les programmes à orientation professionnelle, qui sont généralement plus courts et visent l'accès au marché du travail.

. niveau 6 de la CITE: deuxième cycle de l'enseignement supérieur – conduit à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (doctorat).

Extrait de *L'Europe en chiffres – Annuaire Eurostat 2008*, p. 163.

Evidemment, la variable HATLEVEL n'est pas obtenue automatiquement à partir d'une question unique qui serait posée aux enquêtés avec les niveaux de la CITE comme réponses possibles. Elle est construite *a posteriori* de manière spécifique par chaque pays à partir d'un nombre plus ou moins important de variables nationales. Le classement des programmes par niveau ne va pas de soi. Et la distinction au niveau 3 entre quatre sous-catégories ne facilite pas les choses. Les principales difficultés dans l'harmonisation des données résident dans :

- La définition du niveau « 3c » dans la classification.

Le niveau 3, nommé « *deuxième cycle de l'enseignement secondaire* », est défini dans la CITE par rapport aux niveaux précédents et suivants : il « *commence normalement à la fin de la scolarisation obligatoire à plein temps dans les pays où celle-ci existe* » (UNESCO 1997:67), correspondant elle-même au niveau 2. Les critères permettant de classer les programmes d'enseignements à ce niveau renvoient directement aux niveaux précédents : « *qualifications habituellement demandées pour l'admission (environ neuf ans d'études à plein temps depuis le début du niveau 1 ; voir § 35) ; et conditions minimales d'admission (habituellement, l'achèvement du niveau 2).* » (UNESCO 1997:64)

Les trois filières A, B et C de ce niveau sont distinguées en fonction du niveau supérieur auquel les programmes donnent accès :

- « • Niveau 3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A ;
- Niveau 3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B ;
- Niveau 3C : programmes de niveau 3 qui ne sont pas conçus pour permettre d'accéder directement aux niveaux 5A ou 5B. Ces programmes mènent donc directement au marché

du travail, à des programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3. » (CITE-1997, §66)

La notion de destination est ambiguë. L'expression « *conçus pour permettre d'accéder directement* »/« *designed to provide direct access to* » de la nomenclature peut être comprise de deux manières différentes : les programmes préparent à l'enseignement supérieur ou autorisent formellement l'inscription dans l'enseignement doivent-ils préparer en terme de contenu au niveau supérieur ou doivent-ils permettre formellement l'accès au niveau supérieur ? Dans certains pays, certaines filières donnent officiellement accès à l'enseignement supérieur mais, de fait, ne constitue pas une formation assez complète pour réussir à y achever un cursus.

- La distinction entre « 3C court » et « 3c long ».

Mais une autre difficulté en ce qui concerne la mesure du nombre de « *sans diplôme* » est dans la définition du niveau 3C **court**. Ce niveau n'est pas défini dans la CITE mais dans les manuels d'utilisation de la classification, qui ne sont pas les mêmes selon les trois institutions internationales utilisatrices (Unesco, Eurostat et Ocd) <sup>85</sup>. Ainsi, l'OCDE distinguee “*Isced3c programmes with a cumulative duration similar to standard national Isced 3a and 3b programmes*” et “*Isced3c programmes with a cumulative duration (more than one year) shorter than standard national Isced3a and 3b programmes*”. La définition retenue par Eurostat se base sur une durée de programme éducatif inférieure à 2 ans, ce qui peut prendre des sens différents selon le mode d'enseignement (à temps plein, en alternance, etc.).

- Les modes d'affectation des programmes éducatifs des différents pays au niveau 3C court.

En dehors des problèmes d'imprécision de la définition de la catégorie « 3C court », des difficultés surviennent au moment de l'affectation des programmes nationaux dans cette catégorie par les pays à partir des résultats aux enquêtes sur les forces de travail. Or, cette étape est plus ou moins explicitée selon les pays. D'autre part, il faut préciser que chaque pays est responsable du « *mapping* » de ces programmes éducatifs ; ce sont souvent les services statistiques des ministères de l'éducation qui décident d'affecter à tel ou tel niveau de la CITE les différentes certifications nationales. Les normes retenues par les institutions internationales ne sont pas forcément celles qui sont appliquées par les Etats.

- Les définitions retenues pour « *niveau atteint* » : diplôme obtenu ou dernière année fréquentée ?

L'expression « *niveau atteint* » n'est pas sans imprécision. Elle peut prendre au moins trois sens : avoir accédé à un niveau, avoir achevé un niveau (en fréquentant le programme jusqu'à la fin) ou l'avoir validé par réussite à un examen. Dans certains cas, la sélection se fait essentiellement à l'entrée du cursus et la validation à la fin d'un programme n'existe pas ou est presque automatique. Dans d'autre, l'accès à un programme se fait sans sélection et la validation n'est effective qu'après réussite à un examen sélectif. Les formes de validation elles-mêmes peuvent revêtir des caractères très différents : contrôle continu, mémoire de fin d'année, examen délivrant un diplôme, tests permettant d'obtenir des crédits, etc.

Les recommandations des institutions internationales tendent de plus en plus vers le fait de ne considérer qu'un niveau soit atteint que quand il est « certifié ». Cette dernière notion, largement influencée par le modèle anglo-saxon, soulève des enjeux politiques importants, dans la mesure où elle s'inspire des modèles de normalisation industriels et est susceptible d'influencer la conception

---

<sup>85</sup> OECD (1999). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries. Organisation for Economic Co-Operation and Development*, Paris, first ed., URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf>  
UOE, UNESCO-OECD-EUROSTAT (2004a), *UOE data collection manual*, Paris, URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/53/33712760.pdf>

de l'éducation, en accréditant des « qualités individuelles » (des « savoirs-faire ») dans une perspective utilitariste de la formation, plutôt qu'un ensemble cohérent de connaissances tel que peut l'être le diplôme (Thévenot, 1997).

Le second critère utilisé pour l'indicateur des « jeunes en décrochage scolaire », dont sont exclus « les répondants ayant déclaré [...] avoir suivi [un] enseignement [ou une] formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête », est obtenu à partir de la variable EDUCSTAT (« Étudiant ou apprenti dans le système éducatif normal durant les quatre dernières semaines »/« *Student or apprentice in regular education during the last four weeks* »). L'harmonisation de ce critère se heurte aux différentes manières nationales de définir ce qui fait partie ou non du « système éducatif normal ». Dans un contexte de promotion de l'éducation et de la formation « tout au long de la vie » où les dispositifs de reprise d'étude, de validation des expériences professionnelles, de formation continue des salariés pouvant aboutir à des certifications scolaires, etc., les frontières entre système éducatif « normal » (ou « initial », dans sa traduction française) et ce qui ne le serait pas deviennent de plus en plus perméables. Afin de mieux percevoir ces enjeux de définitions, nous présentons dans les paragraphes suivants le mode de classement des programmes éducatifs des trois pays retenus au sein de la Classification Internationale Type de l'Éducation.

### ***La construction de l'indicateur pour trois pays (France, Allemagne et Angleterre)***

#### *Angleterre*

L'enquête Emploi britannique présente plus de 120 questions<sup>86</sup> consacrées à l'éducation et à la formation, aboutissant à plus de 200 variables<sup>87</sup>, dont plus de 80 concernent les « diplômes » (« *qualifications* ») obtenus. Pour construire la variable « *diplôme le plus haut* » (HIQUAL, « *Highest qualification/trade apprenticeship* »), 19 variables sont utilisées dans une procédure contenant près de 80 étapes<sup>88</sup> (cf. Annexe 1). Seulement 4 de ces étapes permettent d'appréhender les diplômes du supérieur, 60 étant utilisée uniquement pour mesurer les diplômés du secondaire. 12 des 19 variables utilisées renvoient à des questions visant à évaluer les différents diplômes et qualifications détenues par l'individu (les valeurs qu'elles peuvent prendre sont détaillées dans le manuel d'utilisateur de l'enquête). C'est essentiellement à partir de cette variable dérivée HIQUAL qu'est construite la variable harmonisée d'Eurostat « HATLEVEL - *Highest level of education or training successfully completed* »<sup>89</sup>.

Le nombre de variables utilisées pour la construction de HIQUAL peut donner l'impression d'une grande rigueur dans l'affectation des niveaux d'éducation des individus. Mais il faut comparer cette vingtaine de variables aux près de 200 variables sur l'éducation de l'enquête. Dans la construction d'HIQUAL, un grand nombre ne sont donc pas utilisées alors qu'elles le devraient peut-être pour refléter rigoureusement le niveau d'éducation de la personne. Ainsi, la variable NUMAL renseignant le nombre de *A'level* obtenus n'est pas utilisée. La personne ayant répondu avoir un *A'level* comme plus haute qualification (variable QUALS601) est ainsi automatiquement considérée comme diplômée de la fin de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE). Or, il faut souligner qu'il est nécessaire d'avoir au moins deux *A'level* pour entrer à l'université, ce qui marque bien le caractère incomplet de cette seule certification.

De plus, le nombre de variables sur l'éducation n'est pas mis à profit pour distinguer les certifications du secondaire aussi finement que le permet la CITE. Comme le montre le tableau en annexe 2, que nous avons reconstitué à partir du schéma de dérivation de la variable harmonisée HATLEVEL de la LFS, un très large éventail de certifications est classé au niveau 3, avec des

<sup>86</sup> Questions 330 à 453 du questionnaire 2007, cf. [http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/Vol2\\_2008.pdf](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/Vol2_2008.pdf)

Questions 355 à 490 du questionnaire 2008, cf. [http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/LFSUGvol2.pdf](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/LFSUGvol2.pdf)

<sup>87</sup> *Labour Force Survey User Guide – Volume 3: Details of LFS variables 2008*, cf.

[http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/Vol3\\_%202008.pdf](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/Vol3_%202008.pdf)

<sup>88</sup> *LFS User Guide – Volume 4: LFS Standard Derived Variables 2007*, p. 166-169, cf.

[http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/LFSUG\\_Vol4.zip](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/LFSUG_Vol4.zip)

<sup>89</sup> *LFS User Guide – Volume 9: EuroStat & EuroStat Derived Variables*, p. 241-242, cf.

[http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/LFSUGvol9.pdf](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/LFSUGvol9.pdf)

distinctions entre 3ab, 3c $\geq$ 2ans, 3c $<$ 2ans, mais aucune séparation des diplômes généraux du secondaire des diplômes professionnels : 12 diplômes sont classés en « 3ab », aucun en « 3a » ou en « 3b ». Ainsi le « A-Level », qui pourrait le plus se rapprocher de notre baccalauréat se retrouve dans la même catégorie que la certification très spécialisée professionnellement du RSA. Ce classement provient sans doute d'une application à la lettre de la définition des différentes destinations prévues par la CITE (A, B et C). Comme il existe des certifications professionnelles classées comme appartenant à l'enseignement supérieur et que les certifications professionnelles du secondaire peuvent y conduire, ces dernières peuvent en effet être considérées comme destinées à l'enseignement supérieur et classées en 3A ou en 3AB en l'occurrence, dans la mesure où elles peuvent mener au marché du travail si les certifications obtenues ne l'ont pas été avec assez de crédits. C'est aussi le cas du *A'Level* qui, si la personne n'en détient qu'un, ne permet pas de poursuivre d'études dans l'enseignement supérieur. D'où sans doute aussi son classement en 3AB.

Par contre, 8 certifications sont classées en « 3c court » et 8 en « 3c long ». La manière dont la frontière entre les deux catégories est définie et l'affectation des programmes à ces niveaux a donc une incidence très forte sur la construction de l'indicateur. D'une manière générale, ce qui apparaît à la lecture du classement des programmes britanniques, c'est la grande variété des formes d'apprentissage et de leur certification, avec la possibilité de ne valider que des éléments d'un diplôme (on peut à ce titre parler d'une forte « modularisation », en reprenant le concept promu en ingénierie de la formation et repris dans certains travaux de l'OCDE). Cette conception apparaît clairement dans la manière dont l'Institut national de Statistiques anglais évalue le niveau d'éducation d'un individu en Angleterre, en additionnant les pourcentages des différentes certifications validés par ces derniers.

### *Allemagne*

Le système éducatif allemand se caractérise par l'importance accordée à la formation professionnelle duale (alternance entreprise/établissement scolaire), au point qu'une personne n'est en général considérée comme « qualifiée » que lorsqu'elle a obtenu un diplôme professionnel (cf. chapitre sur le cas allemand). Le principal problème de classification des programmes éducatifs allemands est lié à ce dispositif de formation. En effet, les élèves allemands peuvent intégrer une formation duale à des niveaux de scolarité générale très différents : aussi bien avant même l'achèvement de la *Hauptschule* (premier cycle de l'enseignement secondaire) qu'après l'*Abitur* (diplôme le plus proche du baccalauréat général français). Par conséquent, la classification des brevets Dual dépend du diplôme d'enseignement général qui l'a précédé, mais ce principe est appliqué d'une manière incomplète. Ainsi, le certificat de fin d'apprentissage est classé en 4ab lorsqu'il a été préparé après une maturité, mais 3b dans les autres cas, qu'il ait été précédé d'un diplôme de fin de *Hauptschule* ou d'un diplôme de l'école moyenne. Or, on pourrait considérer que le premier devrait être classé en 2c ou en 3c « court » et le second en « 3c long ». Les effectifs étant assez importants dans le système Dual, ce classement pourrait nettement affecter à la baisse le taux de « jeunes en décrochage scolaire ».

### *France*

Pour la France, la variable HATLEVEL est construite à partir de la variable DIP de l'enquête Emploi (« Diplôme le plus élevé obtenu »), synthétisant trois variables : DIPGEN, DIPTEC et DIPSUP fournissent une information détaillée sur les diplômes obtenus respectivement dans l'enseignement général (primaire et secondaire), technique (secondaire) et supérieur (technique, universitaire et écoles d'ingénieur ou du commerce). Ces variables sont directement construites à partir de trois questions : « *quel est le plus haut diplôme obtenu* », d'une part « *dans l'enseignement primaire et secondaire ?* », d'autre part « *dans l'enseignement technique et professionnel ?* » et enfin « *dans l'enseignement supérieur ?* » (cf. Annexe 4). La série du baccalauréat général, qui relève plutôt de la spécialité, n'est pas renseignée, mais le type de baccalauréat est clairement identifiable (général, technologique ou professionnel). Ainsi, la filière d'apprentissage est distinguée de la filière scolaire, et dans le supérieur, les filières universitaires

(qui préparent au DEUG, à la licence, etc.) sont séparées des filières techniques (STS, IUT) ou des écoles d'ingénieur et de commerce (cf. Annexe 5).

Tableau: Correspondance entre diplômes et niveaux de l'Isced

Diplômes les plus détaillés dans l'EEC	EEC	EU-LFS
Aucun: pas d'éducation	dip=71	0
CEP ou primaire seulement	ngen in(02,11)	1
Aucun diplôme: au moins fin du premier cycle	ngen in(12,14)	2
Certificat d'enseignement professionnel (1 an)	diptec=21	1
brevet des collèges, BEPC	dipgen=15 or ngen >14	2
CAP sans BEPC	diptec=23,25	3C
CAP avec BEPC	dipgen=15 & diptec=23,25	3C
BEP	diptec=24,27	3C
BAA, brevet de compagnon	diptec=28	3C
autre dip. Niv CAP, BEP	diptec=29	3C
baccalauréat professionnel	diptec=34	3B
baccalauréat technologique	diptec=32	3A
BP, brevet de maîtrise	diptec=35	3C
Brevet de technicien	diptec=33	3C
autres dip prof. niveau bac	diptec=36	3A
baccalauréat général	dipgen=17	3A
capacité en droit ESEU, DAEU	dipsup=40	4
DEUG	dipsup=41	5A
BTS	dipsup=42	5B
DUT, DEUST	dipsup=43	5B
diplômes paramédicaux et sociaux niv bac+2	dipsup=44	5B
licence, licence pro. Licence IUP	dipsup=51 & spe=1 (gene)	5A
licence, licence pro. Licence IUP	dipsup=51 & spe=2 (tech)	5A
maîtrise, MST, Miage, maîtrise IUP	dipsup=53 & spe=1	5A
maîtrise, MST, Miage, maîtrise IUP	dipsup=53 & spe=2	5A
autres dip niv bac+3	dipsup=55 & spe=1	5A
autres dip niv bac+3	dipsup=55 & spe=2	5A
DEA, magistères	dipsup=61 & spe=1	5A
DEA, magistères	dipsup=61 & spe=2	5A
DESS	dipsup=62 & spe=1	5A
DESS	dipsup=62 & spe=2	5A
écoles d'ingénieur	dipsup=63	5A
écoles de commerce	dipsup=64	5A
doctorat de santé	dipsup=72	5A
doctorats sauf santé	dipsup=71	6

Il n'y a pas de distinction entre « 3c court » et « 3c long ». Ainsi, pour la France, un individu est considéré comme ayant atteint au moins le niveau secondaire quand il a un CAP ou un BEP (Poulet-Coulibando 2000).

## Conclusion

L'OCDE et la Commission Européenne accordent une attention croissante à la proportion des jeunes peu ou pas diplômés pour des raisons politiques (« *la cohésion sociale* ») et économiques (avec l'objectif de développement d'une « *économie de la connaissance compétitive* »). La mise en place d'un indicateur sur le taux de « *sorties précoces* » du système éducatif vise à analyser l'évolution numérique de cette population considérée comme particulièrement sujette à des difficultés sociales et d'emploi et à encourager les Etats à mettre en œuvre des actions favorisant l'accès du plus grand nombre à une première qualification. Néanmoins, la comparaison entre pays est rendue difficile par l'imprécision de certaines définitions et l'hétérogénéité des systèmes éducatifs et modes de validation des parcours scolaires. Mais, surtout, elle tend à véhiculer un vocabulaire et des principes de classement de l'éducation à visée « universelle » et « neutre » qui renvoient pourtant à des conceptions très particulière de ce qu'est le savoir et des manières dont il doit se transmettre.

## Bibliographie

Bonnery Stéphane. 2003. « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs

et langagiers », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 36, n° 1, pp. 39-57

- Commission Européenne. 2007. *Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:FR:PDF>.
- Commission Européenne. 2008. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Brussels: European Commission.
- Conseil de l'Union Européenne. 2009. "Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»)." <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF> (Accédé Janvier 6, 2009).
- Council of the European Union. 2009. "Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 12 May 2009 on enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning." [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/council0509\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/council0509_en.pdf) (Accédé Janvier 6, 2010).
- Del Rey, Angélique. 2010. *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris, La Découverte.
- Dorn, Sherman. 1996. *Creating the Dropout: an institutional and social history of school*, Westport, CT : Praeger, 167p.
- European Commission. 2006. *Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/sec1096\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/sec1096_en.pdf).
- Giguère, S. 2006. « Une introduction à l'amélioration des compétences : Pourquoi un changement de politique est nécessaire », dans OCDE, *Améliorer les compétences : Vers de nouvelles politiques*, Éditions OCDE. doi : [10.1787/9789264012530-3-fr](https://doi.org/10.1787/9789264012530-3-fr)
- Cytermann, Jean-Richard et Marc Demeuse. 2005. *La lecture des indicateurs internationaux en France, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, N° 18, Mai 2005, p. 21.
- Keeley, Brian, *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*, OCDE., Les essentiels de l'OCDE, 2007.
- Kieffer, Annick, et Rémi Tréhin-Lalanne. 2008. *Étude appliquée sur l'évolution de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)*. Paris: Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective.
- Kieffer, Annick, et Rémi Tréhin-Lalanne. 2009. *Étude empirique sur les ajustements de la Classification Internationale Type de l'Éducation. Une comparaison entre la France, le Royaume-Uni et l'Allemagne à partir de leurs enquêtes sur les forces de travail*. Paris: Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective.
- Léger Florence, « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d'information*, 08.05, DEPP, Paris.
- OCDE. 2007. « Améliorer les perspectives professionnelles des travailleurs les moins qualifiés », dans OCDE, *Études économiques de l'OCDE : Royaume-Uni 2007*, Éditions OCDE. doi : [10.1787/eco\\_surveys-gbr-2007-5-fr](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-gbr-2007-5-fr)
- OCDE. 2009. « Augmenter l'offre de main-d'œuvre pour favoriser une forte croissance potentielle », dans OCDE, *Études économiques de l'OCDE : Pologne 2008*, Éditions OCDE. doi : [10.1787/eco\\_surveys-pol-2008-3-fr](https://doi.org/10.1787/eco_surveys-pol-2008-3-fr)
- OCDE. 2010. *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. <http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf>.
- OECD. 1999. *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Organisation for Economic Co-Operation and Development, Paris, first ed. [URL:http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/1841854.pdf)
- Bernard, Pierre-Yves, *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*, Thèse de doctorat, Nantes, 2009.
- Poulet-Coulibando, Pascale. 2000. "Qu'est-ce qu'un sortant non qualifié ?." *Éducation et formations*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.
- Roppé, Françoise et Tanguy, Lucie (dir.). 1994. *Savoirs et compétences*. L'Harmattan. Paris.
- Tanguy, Lucie. 1998. « De l'évaluation des postes de travail à celle des qualités des travailleurs. Définitions et usage de la notion de compétences », in Supiot (dir.), *Le travail en perspective*, LGDJ, « Droit et sociétés », 1998, p. 545-562.

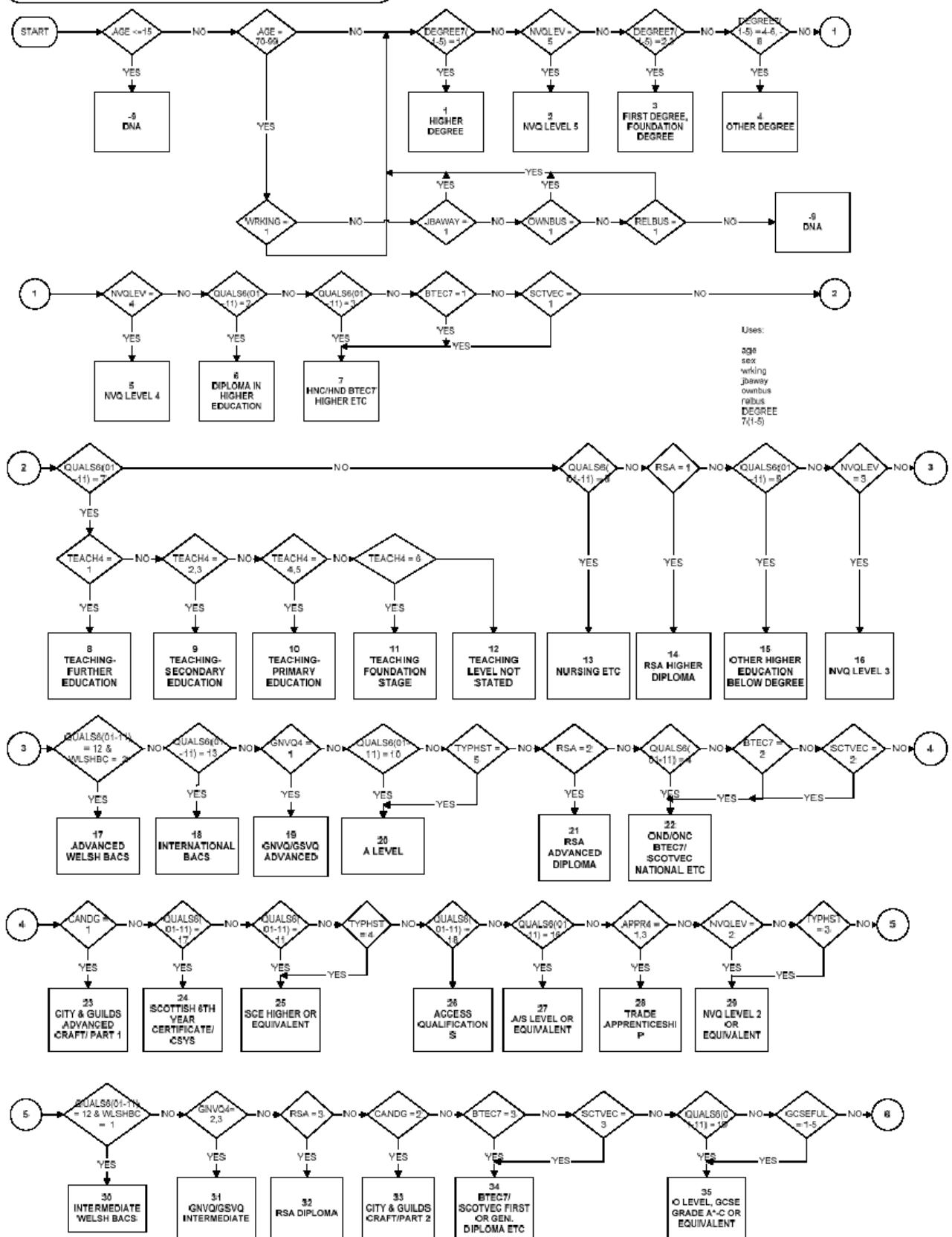
- Thévenot, Laurent. 1997. « Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information » in Bernard Conein & Laurent Thévenot (eds), *Cognition et information en société*, Paris, Collection Raisons pratiques, Editions de l'EHESS, p. 205-242.
- UNESCO, 1997, *Classification Internationale Type de l'Education*, URL : [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_F.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf).
- UOE, UNESCO-OECD-EUROSTAT (2004a), *UOE data collection manual*, Paris, URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/32/53/33712760.pdf>
- UOE, UNESCO-OECD-EUROSTAT (2004b), *Mapping of national education programmes to ISCED 97 for school/academic year 2002/2003, 2004*, URL:[http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/unesco\\_collection/programmes\\_isced97/uoe\\_2004\\_iscmapxls/ EN 1.0 &a=d](http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/unesco_collection/programmes_isced97/uoe_2004_iscmapxls/ EN 1.0 &a=d)

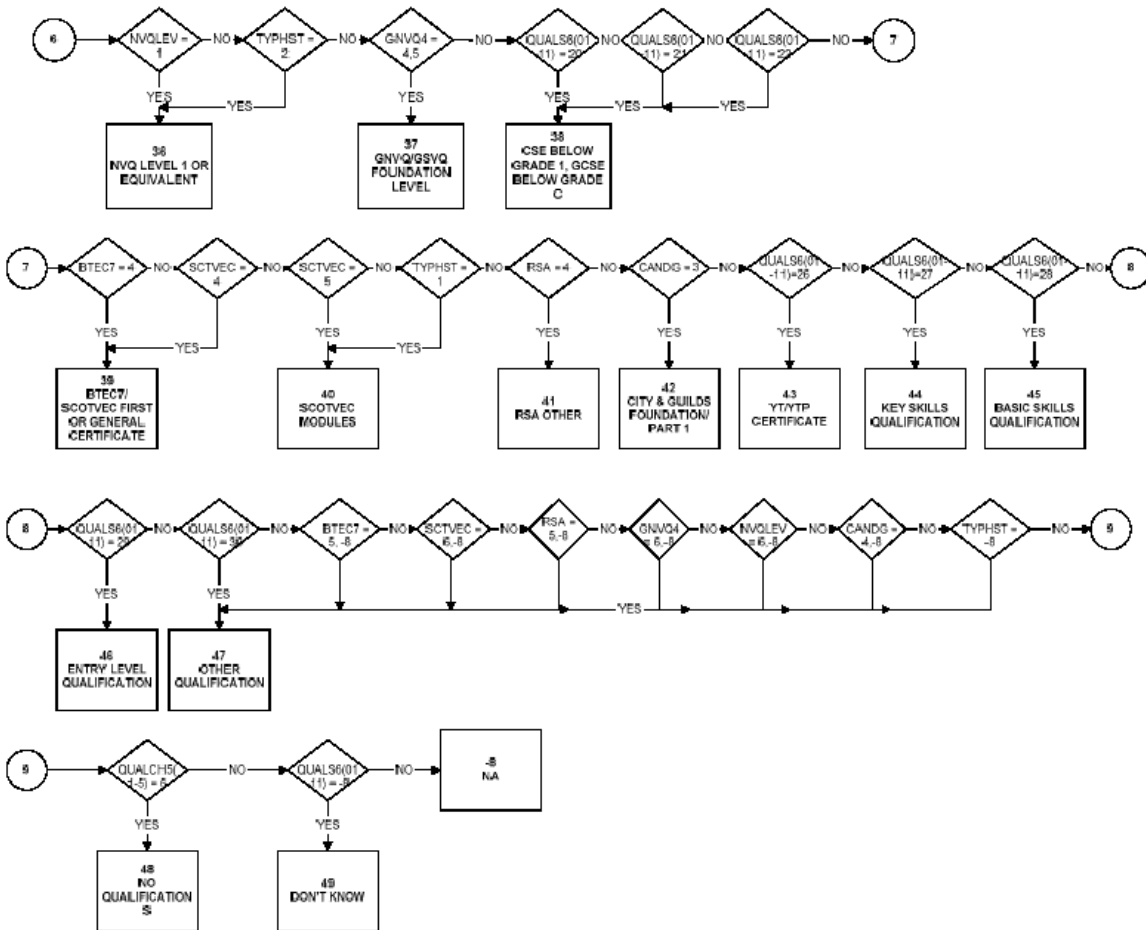




## Annexe 1 Procédure de construction de la variable « Highest qualification »

**HIQUAL5 - Highest qualification/ Trade apprenticeship (1 of 4)**





Source :LFS User Guide – Volume 4: LFS Standard Derived Variables 2007, p. 166-169, cf. [http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_labour/LFSUG\\_Vol4.zip](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/LFSUG_Vol4.zip)

## Annexe 2

### Classement des programmes éducatifs anglais à partir des variables de la LFS

Variable HIQUAL8		Variable complémentaire			Class. ISCED
Code	Intitulé	Nom de la	Code	Intitulé	EU-LFS
1	(1) Higher degree	HIGHO	1	(1) Doctorate	6
1	(1) Higher degree	HIGHO	2	(2) Masters	5a
1	(1) Higher degree	HIGHO	3	(3) Postgraduate Certificate	5a
1	(1) Higher degree	HIGHO	4	(4) Other postgraduate	5a
1	(1) Higher degree	HIGHO	5	(5) Don't know	5a
2	(2) NVQ level 5				5b
3	(3) First degree/foundation degree				5a
4	(4) Other degree				5a
5	(5) NVQ level 4				5b
6	(6) Diploma in higher education				5b
7	(7) HNC/HND/BTEC higher etc				5b
8	(8) Teaching – further education				5a
9	(9) Teaching – secondary education				5a
10	(10) Teaching – primary education				5a
11	(11) Teaching – foundation stage				5a
12	(12) Teaching – level not stated				5a
13	(13) Nursing etc				5b
14	(14) RSA higher diploma				5b
15	(15) Other higher education below degree				5b
16	(16) NVQ level 3				3ab
17	(17) Advanced Welsh Baccalaureate				3ab
18	(18) International Baccalaureate				3ab
19	(19) GNVQ/GSVQ advanced				3ab
20	(20) A-level or equivalent				3ab
21	(21) RSA advanced diploma				3ab
22	(22) OND/ONC/BTEC/SCOTVEC National etc				3ab
23	(23) City & Guilds Advanced Craft/Part 1				3ab
24	(24) Scottish 6 year certificate/CSYS				3ab
25	(25) SCE higher or equivalent				3ab
26	(26) Access qualifications				4ab
27	(27) AS-level or equivalent				3ab
28	(28) Trade apprenticeship	remplacé par APPR4=1,3 + MODAPP4=2,3			3ab
28	(28) Trade apprenticeship	remplacé par APPR4=1,3 + MODAPP4=1,4,5			3c>=2 ans
29	(29) NVQ level 2 or equivalent				3c>=2 ans
30	(30) Intermediate Welsh Baccalaureate				3c>=2 ans
31	(31) GNVQ/GSVQ intermediate				3c>=2 ans
32	(32) RSA diploma				3c>=2 ans
33	(33) City & Guilds Craft/Part 2				3c>=2 ans
34	(34) BTEC/SCOTVEC First or General diploma				3c>=2 ans
35	(35) O-level, GCSE grade A*-C or equivalent	+ NUMOL5=2			3c>=2 ans
35	(35) O-level, GCSE grade A*-C or equivalent	+ NUMOL5 ne 2			3c<2 ans
36	(36) NVQ level 1 or equivalent				3c<2 ans
37	(37) GNVQ/GSVQ foundation level				3c<2 ans
38	(38) CSE below grade 1, GCSE below grade C				3c<2 ans
39	(39) BTEC/SCOTVEC First or General certificate				3c<2 ans
40	(40) SCOTVEC modules				3c<2 ans
41	(41) RSA other				3c<2 ans
42	(42) City & Guilds foundation/Part 1				3c<2 ans
43	(43) YT/YTP certificate				2
44	(44) Key skills qualification				2
45	(45) Basic skills qualification				2
46	(46) Entry level qualification				2
47	(47) Other qualification				3 without distinction a
48	(48) No qualifications				2
49	(49) Don't know				

# F FORMATION

Ce module décrit les études initiales suivies par la personne, le niveau de formation atteint au moment de l'enquête et les formations suivies au cours des trois derniers mois. Les questions sont posées à tous.

## ÉTUDES INITIALES

SI M. est en 1<sup>re</sup> interrogation ou n'a **pas** terminé ses études à l'enquête précédente, et si M. est âgé de moins de 35 ans (V(FORTER)=13 ou PREST=empty ou VIENQ=empty) et AG<35

### F1 a. Avez-vous terminé vos études initiales ?

(on entend par études initiales les études effectuées en écoles supérieures, universités, lycées, collèges, centre de formations des apprentis, ou écoles primaires, sans interruption)

- Oui
- Non → c
- N'a jamais été à l'école → c

### b. Quand avez-vous terminé vos études initiales ?

(départ de l'école supérieure, de l'université, du lycée, du collège, du centre de formation d'apprentis, ou bien de l'école primaire) à la ligne.

Mettre 0 si M. n'est jamais allé à l'école sinon indiquer l'année

SI M. a fini ses études initiales depuis moins de 6 ans ANNEE-FORDAT<6

### F2 Quel mois avez-vous terminé vos études initiales ?

(mois de départ de l'école supérieure, de l'université, du lycée, du collège, du centre de formation d'apprentis, ou bien de l'école primaire)

SI M. a fini ses études initiales FORTER=1

### F3 A cette date MAAAAA, quelle classe ou quelle année d'études avez-vous atteint ? → c

- Primaire
- Secondaire 1<sup>er</sup> cycle : 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>
- Technique cycle court : préparation d'un CAP, BEP, ... en apprentissage
- Technique cycle court : préparation d'un CAP, BEP, ... hors apprentissage
- Secondaire général : 2<sup>de</sup>, 1<sup>re</sup> et terminale L, ES, S, A, à E
- Secondaire technologique ou professionnel long : autres 1<sup>re</sup> et terminales (STI, STI, ...), préparation bac pro
- Supérieur 1<sup>er</sup> cycle : DEUG, BTS, DUT, écoles d'infirmeries, classe préparatoire aux grandes écoles
- Supérieur 2<sup>e</sup> cycle : licence, maîtrise
- grande école, école d'ingénieur, de commerce, 3<sup>e</sup> cycle de l'université : master, DEA, DES, doctorat

enquête employé en continu 4.1

SI M. était en études initiales à l'enquête précédente et y est toujours FORTER=2 et V(FORTER)=2 et PREST=response

### F4 Depuis la dernière enquête, êtes-vous toujours dans la même classe ou la même année d'études ?

- Oui
- Non

FC5B

SI M. EST TOUJOURS EN ÉTUDES INITIALES FC5B=2 OU (FORTER=2 ET (V(FORTER)=EMPTY OU PREST=EMPTY))

### F5 a. En quelle classe ou en quelle année d'études êtes-vous ?

- Primaire → c
- Secondaire 1<sup>er</sup> cycle : 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>
- Technique cycle court : préparation d'un CAP, BEP, ... en apprentissage
- Technique cycle court : préparation d'un CAP, BEP, ... hors apprentissage
- Secondaire général : 2<sup>de</sup>, 1<sup>re</sup> et terminale L, ES, S, A, à E
- Secondaire technologique ou professionnel long : autres 1<sup>re</sup> et terminales (STI, STI, ...), préparation bac pro
- Supérieur 1<sup>er</sup> cycle : DEUG, BTS, DUT, écoles d'infirmeries, classe préparatoire aux grandes écoles
- Supérieur 2<sup>e</sup> cycle : licence, maîtrise
- grande école, école d'ingénieur, de commerce, 3<sup>e</sup> cycle de l'université : master, DEA, DES, doctorat

FORNIV

### b. Pouvez-vous préciser le libellé de la classe ou de l'année d'études en cours ? (sinon, donner le diplôme le plus élevé préparé si il s'agit de l'année terminale)

Intitulé du diplôme si la dernière année d'études est l'année terminale de la préparation à un diplôme (ex. BAC PRO, DEUG, BTS, ...)

Libellé de la dernière année d'études suivie (ex : seconde générale, seconde professionnelle, 3<sup>e</sup> année pharmacie, ...)

Pour les personnes venant tout juste de terminer leur année d'étude, considérer l'année écoulée.

FORNIP

SI M. est dans le secondaire général FORNIV=5

### c. Préciser la spécialité suivie :

- Littéraire
- Économique et sociale
- Scientifique
- Par de spécialité

FORSG

SI M. est dans la technique ou le supérieur FORNIV=3,4,6,7,8,9

### d. Préciser la spécialité suivie :

SI la spécialité n'était pas dans la liste FORNIV=3,4,6,7,8,9 et FORSCD=empty

### e. Saisir l'intitulé complet de la spécialité :

enquête employé en continu 4.1

POUR LES PERSONNES EN 1<sup>re</sup> INTERROGATION (PREST = EMPTY OU VIENQ = EMPTY)

**NIVEAU ATTEINT ET DIPLÔMES OBTENUS**

Si M. n'est plus en primaire ou secondaire  
FORNIV=1,2,5

**F7** a. Dans l'enseignement général, quelle est la dernière classe que vous avez suivie, ou le plus haut niveau que vous avez atteint ?

1. Classes primaires
2. Préparation au certificat d'études
3. Education spécialisée : classes d'IME, IMP, IMPi
4. Sixième, cinquième (y compris SEGPA)
5. Quatrième (y compris SEGPA)
6. Troisième (y compris SEGPA), préparation au Brevet des collèges
7. Préparation au Brevet élémentaire, BEPS (avant 1960)
8. Seconde générale : scientifiques, littéraires, économiques, indéterminés
9. Première générale : L, ES, S, A, B, C, D, E
10. Terminale générale : L, ES, S, A, B, C, D, E, philo., math-élem., sciences-ex), préparation au bac général ou au brevet supérieur
11. Etudes à l'étranger

Si M. a suivi un enseignement primaire ou secondaire général à l'étranger  
ETUNEG=11

a. bis Dans l'enseignement général quelle est la dernière classe que vous avez suivie (si non donner le diplôme préparé le plus élevé s'il s'agit de l'année terminale), ainsi que le nom du pays ?

(ex. A Level Grande Bretagne)

Si M. a un niveau supérieur à la 3<sup>e</sup>  
FORNIV=1,2

b. A ce jour, quel est le plus haut diplôme d'enseignement primaire ou secondaire général que vous avez obtenu ?

0. Aucun diplôme
1. Certificat d'études primaires (CEP), DPEO
2. Certificat de formation générale (CFG)
3. Brevet des collèges, BEPC, DNB
4. BE (brevet élémentaire), BEPS (brevet enseignement primaire supérieur)
5. Première partie du bac, certificat de fin d'études secondaires (CFES)
6. Brevet supérieur
7. BAC général : L, ES, S, A, B, C, D, E, philo., math-élem., sciences-ex
8. Diplôme étranger

Si le plus haut diplôme d'enseignement primaire ou secondaire général est un diplôme étranger  
ETDIEG=8

b. bis A ce jour, quel est le plus haut diplôme d'enseignement général que vous avez obtenu, ainsi que le nom du pays ?

(ex. Abitur, Allemagne)

Si ETDIEG=7,8

- c. Dans quelle spécialité ?
1. Littéraire
  2. Economique et sociale
  3. Scientifique
  4. Pas de spécialité

d. A quelle date avez-vous obtenu ce diplôme ?

Indiquer l'année .....

enquêtes emploi en contenu 4.13

Si M. est ou a été en secondaire général ou dans le supérieur  
FORNIV=1,2,3,4,6

**F7** a. Dans l'enseignement secondaire technique ou professionnel, quelle est la dernière année d'études que vous avez suivie ? (si non, donner le diplôme préparé le plus élevé s'il s'agit de l'année terminale)

(ex. : 1<sup>re</sup> année CAP, seconde professionnelle, terminale BAC PRO)

Si M. a suivi un cycle technique court  
ETUNET=empty ou FORNIV=3,4,6

b. A ce jour, quel est le plus haut diplôme d'enseignement technique ou professionnel que vous avez obtenu ?

c. Dans quelle spécialité ?

Si la spécialité n'était pas dans la liste  
SPESEC=empty

d. Saisir l'intitulé complet de la spécialité :

e. A quelle date avez-vous obtenu ce diplôme ?

Indiquez l'année .....

Si M. est ou a été dans le supérieur  
FORNIV=1,2,3,4,5,6

**F8** a. Dans l'enseignement supérieur, quelle est la dernière année d'études que vous avez suivie ? (si non, donner le diplôme préparé le plus élevé s'il s'agit de l'année terminale)

(ex. : 1<sup>re</sup> année BTS, 2<sup>e</sup> année licence)

b. A ce jour, quel est le plus haut diplôme d'enseignement supérieur que vous avez obtenu ?

c. Dans quelle spécialité ?

Si la spécialité n'était pas dans la liste  
SPESUP=empty

d. Saisir l'intitulé complet de la spécialité :

e. A quelle date (ou à quel âge) avez-vous obtenu ce diplôme ?

Indiquez l'année .....

ETUNET

ETDIET  
SPESEC

SPLSEC  
DATSEC

ETUNES

ETDIES  
SPESUP

SPLSUP  
DATSUP

ETUNEG

ETUNLG

ETDIEG

ETDLG

SPEENG

DATENG

## Annexe 5

### Variables de l'enquête Emploi relatives à l'éducation

#### **CITE97**

##### **Niveau d'études le plus élevé (postes UNESCO)**

Non renseigné  
0.. Pas d'études  
1.. Primaire  
3CM Diplômes niveau CAP ou BEP  
3CL Autres diplômes professionnels niveau bac  
3B. Bac pro, bac pro agricole  
3A. Bac général, bac technologique  
4.. Capacité en droit, DAEU  
5B. Dut, BTS  
5AS CPGE, 1<sup>er</sup> cycle universitaire disciplinaire  
5AM Université 2<sup>nd</sup> cycle, écoles niveau licence ou maîtrise  
5AL Université troisième cycle, grandes écoles  
6.. Doctorats sauf santé  
Variable calculée à partir de DIP

#### **DIP**

##### **Diplôme le plus élevé obtenu (16 postes)**

Diplôme non déclaré  
10 Troisième cycle universitaire  
12 Ecoles niveau licence et au-delà  
21 Licence  
22 Maîtrise  
30 Premier cycle universitaire  
31 DUT, BTS  
32 Autre diplôme (niveau bac+2)  
33 Paramédical et social (niveau bac+2)  
41 Bac général  
42 Bac technologique  
43 Bac professionnel  
44 Brevet de technicien, brevet professionnel  
50 CAP, BEP  
60 Brevet des collèges  
70 Certificat d'études primaires  
71 Sans diplôme  
Variable calculée à partir des réponses aux questions F1 à F8

#### **DIPGEN**

##### **Diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement général**

Diplôme non déclaré  
00 Aucun diplôme  
02 CEP  
15 Brevet des collèges  
17 Baccalauréat général  
Variable calculée à partir des réponses aux questions F5 et F6.

#### **DIPSUP**

##### **Diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement supérieur**

Diplôme non renseigné  
00 Aucun  
40 Capacité en droit, DAEU, ESEU  
41 DEUG  
42 BTS  
43 DUT, DEUST, (niveau bac+2)  
44 Diplômes paramédicaux et sociaux (niveau bac+2)  
46 Autres diplômes niveau technicien supérieur (niveau bac+2)  
51 Licence, licence professionnelle, licence IUP  
53 Maîtrise, MST, MIAGE, maîtrise IUP  
55 Autres diplômes supérieurs (niveau bac+3 et plus)  
61 DEA, magistères  
62 DESS  
63 Ecoles d'ingénieur  
64 Ecoles de commerce  
71 Doctorats (sauf santé)  
72 Doctorats de santé  
Variable calculée à partir des réponses aux questions F1 à F8

#### **DIPTEC**

##### **Diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement technique**

Diplôme non renseigné  
00 Aucun diplôme secondaire technique  
21 Certificat d'éducation professionnelle  
23 CAP en apprentissage  
24 BEP en apprentissage  
25 CAP scolaire  
27 BEP scolaire  
28 Brevet d'apprentissage agricole, brevet de compagnon  
29 Autres diplômes niveau CAP-BEP  
32 Bac technologique  
33 Brevet de technicien  
34 Baccalauréat professionnel  
35 Brevet professionnel, brevet de maîtrise  
36 Autres diplômes techniques ou prof. niveau bac  
Variable calculée à partir de réponses aux questions F1 à F7



## Annexe 6.

### L'éducation dans les enquêtes sur les forces de travail de trois pays : France, Allemagne et Angleterre

#### La Labour Force Survey anglaise

La LFS britannique est une enquête trimestrielle sur un échantillon de 60 000 ménages domiciliés en Grande-Bretagne (Angleterre, Ecosse et Pays de Galles). Sa conception, son échantillonnage et sa passation sont réalisés par l'institut national de statistiques britannique, l'*Office for National Statistics* (ONS). Elle vise à collecter des informations sur la situation par rapport à l'emploi des individus âgés de 16 ans et plus faisant partie des ménages interrogés, sur une période de référence de une à quatre semaines (selon le thème) précédant immédiatement la passation. Chaque échantillon trimestriel de 60 000 ménages est constitué de cinq « vagues », d'environ 12 000 ménages chacune. Chaque « vague » est interrogée cinq fois. Dans chaque échantillon, un cinquième est interrogé pour la première fois, un cinquième pour la seconde fois, etc. et un cinquième pour la cinquième et dernière fois. Les questionnaires sont passés en face-à-face quand il s'agit de la première fois, par téléphone les fois suivantes. La LFS existe depuis 1979. Les données sont disponibles gratuitement sur le site Internet de l'ONS. L'étude que nous proposons est basée sur le questionnaire 2008.

Le questionnaire est composé de 18 parties dont les plus importantes (en nombre de questions) visent à recueillir : les caractéristiques du ménage et de l'enquêté ; les caractéristiques de l'emploi occupé ; des informations sur la situation des demandeurs d'emploi ; sur les revenus ; sur le parcours scolaire et les formations suivies. La section sur la formation occupe près d'un quart du questionnaire. Elle comporte 14 parties et **près de 140 questions**, dont une cinquantaine visant à recueillir les différents diplômes et certifications professionnelles obtenus par l'enquêté. Celle visant à identifier les diplômes détenus par l'enquêté (« *Which qualifications do (you think) you have, starting with the highest qualifications?* ») propose une trentaine de réponses.

Le champ sémantique de l'éducation dans la LFS britannique est très large. Certains domaines de questions font référence à « *education* », d'autres à « *training* », « *work-related training* », ou « *adult learning* », « *apprenticeship* », etc.

Le niveau d'éducation est attesté par des termes très différents : « *qualifications* », « *degree* » (qui peuvent avoir un ou plusieurs « *subjects* »), « *diploma* », « *certificate* », « *awards* », etc. renvoyant à modalités d'obtention nombreuses.

La plupart des certifications peuvent avoir différents degrés : le « *key stage* » pour les « *teaching qualifications* », le nombre de « *sujets* » pour les « *A Level* » ou « *A/S Level* », les « *grades* » (*intermediate, standard, higher, etc.*) pour les enseignements professionnels, etc. Ces dernières peuvent être « *work-related* », « *vocational* », « *professional* », etc..

Certaines distinctions sont telles qu'elles paraissent plus renvoyer à une imprécision, un flou du système qu'à une réelle différence de ces. Par exemple, la question 360 distingue deux expressions qui se superposent : « *Is this 'other qualification': -a work-related or vocational qualification; - a professional or vocational qualification [...]* ».

La première question de la partie sur l'éducation vise à connaître les différents types de « *qualifications* » que détient l'enquêté : de l'école, du lycée ou de l'université (« *Do you have any qualifications from school, college or university?* ») ; connectée avec le travail (« *...connected with work?* ») ; d'un programme gouvernemental (« *...from government schemes?* ») ; de l'apprentissage (« *...from an apprenticeship?* ») ou d'un apprentissage à domicile (« *...from having been educated at home, when you were of school age?* »).

La deuxième question importante vise à relever l'ensemble des « *qualifications* » détenues par la personne dans une liste de 30, en commençant par la plus élevée.

La troisième vise à connaître lesquelles ont été obtenues dans les douze derniers mois.

Par la suite, un grand nombre de question vise à préciser le niveau de certains diplômes : quel « *degree* » a été obtenu, quel « *higher degree* » le cas échéant, quel niveau du baccalauréat écossais (initial, intermédiaire, avancé), combien de « *A level* » (un ou plus de un), combien de « *A/S level* » obtenus, quel grade du GCSE ou du CSE obtenu (cinq questions sont posées à ce sujet), quel niveau de diplôme BTEC, de SCOTVEC, de RSA, de NVQ, etc.

Ces nombreuses questions constituent ensuite des variables dont une partie servira à construire la variable du plus au niveau de qualification obtenu, à partir d'une procédure complexe détaillée dans un catalogue spécifique. Un équivalent de la question « *Quand avez-vous terminé vos études initiales ?* » de l'enquête française est inscrit



dans la LFS avec la question « *How old were you when you finished your continuous full-time education?* ». Mais on perçoit bien que les deux notions (« *full-time* » et « initiales ») ne recouvrent pas les mêmes choses.

### **Le *Mikrozensus* allemand**

Le *Mikrozensus* est une enquête en continu avec une période de référence glissante. Il s'adresse à environ 830.000 personnes âgées de 15 ans et plus et appartenant à 370.000 ménages privés ou collectifs, soit 1% de la population (d'où son nom). Depuis 1987, il se substitue au recensement de la population (pour des raisons de coût est-il écrit dans la brochure destinée aux répondants, en réalité en raison du taux de refus). Il a été étendu à l'Est de l'Allemagne en 1991 (nouveaux Länder).

La base de sondage est constituée du recensement de 1987 complété des logements neufs. Pour l'est de l'Allemagne le dernier recensement s'était déroulé en 1981, ce qui est très ancien. Les registres de population ont donc été utilisés. La méthode de constitution de l'échantillon consiste en un tirage d'aires, comprenant 6 à 12 logements, ayant la même probabilité de tirage, sans remise (rotation) à partir d'un échantillon stratifié. L'échantillon est représentatif au niveau national et au niveau de chaque Land. La strate régionale comprend environ 350.000 personnes. La population de chaque logement est interrogée 4 années consécutives.

L'enquête est obligatoire (le débat est tendu en Allemagne sur cette question), mais la réponse à certaines parties du questionnaire peut être volontaire (par exemple la situation l'année précédant l'enquête, les questions posées aux étrangers ou aux naturalisés). L'entretien est mené en face à face, la personne présente dans le ménage répondant pour celles qui sont absentes.

Le questionnaire comprend une partie stable et un module thématique qui porte en 2006 sur le logement. Il débute par les questions permettant de déterminer la composition du ménage et au sein de celui-ci la personne de référence : caractéristiques des personnes, de la famille et du ménage, statut du logement, nationalité. Suivent les questions sur l'activité, le chômage, la recherche d'emploi, le statut professionnel, l'activité antérieure, l'éducation et la formation, les retraites et les revenus.

### **L'enquête Emploi française**

En France, le rythme de l'enquête est devenu en 2003 trimestriel au lieu d'annuel. En outre, un nouveau mode de collecte a été introduit : environ 60% des enquêtes sont réalisées par téléphone, les autres étant collectées par visite. L'échantillon est renouvelé par sixième chaque trimestre. Environ 45 000 ménages ordinaires sont enquêtés chaque trimestre, soit autour de 75 000 personnes de 15 ans ou plus.

L'essentiel de l'enquête a trait à la situation des individus par rapport à l'emploi. La section sur l'éducation comporte six pages et 17 questions dans un questionnaire qui comporte un peu moins de 60 pages et un peu plus de 140 questions. La partie sur les activités professionnelles rassemble à elle seule plus de la moitié des questions.

La partie sur l'éducation comporte trois parties : études initiales, niveau atteint et diplômes obtenus, formation en cours. Par comparaison avec le cas britannique, cette distinction « études initiales » / « formation » est très spécifique à la France. La « formation » (sous-entendue « continue ») occupe une place assez mineure dans le questionnaire, puisque seules sont collectées les informations sur la formation en cours, ce qui contraste énormément avec la LFS-UK où énormément de questions visent à connaître les certifications professionnelles détenues par l'individu.

Le champ lexical de l'éducation dans l'enquête Emploi est relativement restreint. Une première distinction est opérée entre « études initiales » et « formation ». Au sein des « études initiales », trois domaines d'enseignements apparaissent : « enseignement (primaire ou secondaire) général », « enseignement (secondaire) technique ou professionnel » et « enseignement supérieur ». Est demandé le plus haut diplôme obtenu dans chacune de ces filières. La seule précision collectée sur ces trois types de diplômes est leur spécialité.





## Annexe 7

### Mapping des programmes éducatifs du cycle secondaire supérieur pour la France, l'Angleterre et l'Allemagne

Pays	ISCED level	Programme destination (A/B/C)	Programme orientation (G/P/V)	National name of the programme	Description name of the programme in English	Minimum entrance requirement (ISCED level or other)	Main diplomas, credentials and certifications awarded	Theoretical starting age	Theoretical duration of the programme	Theoretical cumulative years of education at the end of the programme	Does the programme have a work based element? (Y/N)	Programme specifically designed for adults (Y/N)	Programme specifically designed for part-time attendance (Y/N)	Reported in the UOE data collection (Y/N/P)	Reported in the UOE FINANCE tables (Y/N/P)	Enrolments	Notes
France	3	C	V	Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire et apprentissage)	Secondary education (2nd cycle), vocational training (under school statute and apprenticeship)	2	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	15-16	2	11		No	No	Yes	Yes	296 000	The students entering this programme have completed four years of secondary education (1st cycle).
	3	C	V	Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire et apprentissage)	Secondary education (2nd cycle), vocational training (under school statute and apprenticeship)	2	Brevet d'études professionnelles (BEP)	15-16	2	11		No	No	Yes	Yes	514 300	Typically, it is necessary to complete secondary education (1st cycle) in order to enrol in this programme. The BEP is classified at the same level as the CAP, but it opens more possibilities to continue studies (BP et baccalauréat professionnel ou technologique).
	3	C	V	Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire et apprentissage)	Secondary education (2nd cycle), vocational training (under school statute and apprenticeship)	3C	Mention complémentaire (MC)	17-18	1	12		No	No	Yes	Yes	13 200	Certificate prepared in an educational institution, 1 year after the completion of a vocational programme (BEP, CAP).



	3	C	V	Enseignement des écoles sanitaires et sociales (specific schools)	Enseignement des écoles sanitaires et sociales (specific schools)	2	Diplôme d'aide soignante, auxiliaire de puériculture, aide médico-pédagogique, aide à domicile	16-20	1-1,5	13		No	No	Yes	Yes	41 100	Programmes offered in co-operation with the Ministry of Health.
	3	C	V	Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)	Secondary education (2nd cycle), vocational training, second level (programs combining school and work)	3C	Brevet professionnel (BP)	18-22	2	14		No	No	Yes	Yes	50 500	In certain jobs the BP is necessary to become a craftsman. It is a programme undertaken through apprenticeship after the completion of a CAP.
	3	B	V	Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire et apprentissage)	Secondary education (2nd cycle), vocational training (under school statute and apprenticeship)	3C	Baccalauréat professionnel	17-18	2	13		No	No	Yes	Yes	269 600	This programme allows for direct labour market entry. However, a minority of students who earn this baccalaureate continues their studies, primarily at enseignement des classes des sections de techniciens supérieurs (STS).
	3	A	G	Enseignement de second cycle général du second degré	Secondary education (2nd cycle), general	2	Baccalauréat général et technologique	15-16	3	12		No	No	Yes	Yes	1 498 700	Almost all the persons with this diploma follow their studies in the higher educational system.
Angleterre	3C	A/C	G	GCSE / SCE Standard Grades	GCSE / Standard Grades	Age 14+ plus ISCED 2A	GCSE	14+	2	11+	N	N	N	Y	Y	1 400 000	Students attaining 5+ subjects at Grade C or better treated as 3C long, others as 3C short. Standard Grades apply in Scotland only.
	3C Short	B/C	P	GNVQ	General National Vocational Qualification (Foundation Level)	Age 14+ plus ISCED 2A	GNVQ Foundation	14+	1	10+	N	N	N	Y	Y	4 200	UK except Scotland. Withdrawn by October 2007, replaced by GCSEs in vocational subjects.

3C Short	C	V	WBT	Work-Based Training For Adults	Age 18+	Varies, but often no certification on completion	18+	Varies	11	Y	Y	Y	N	N		
3C Short	C	V	NVQ 1	National Vocational Qualification (Level 1)	Age 16 plus ISCED 2A	NVQ Level 1 and various equivalents	16+	Varies	11+	N	N	N	Y	Y	22 100	These courses are increasingly being offered by schools as an alternative to GCSE programmes. Called SVQ in Scotland.
3C Long	B/C	V	GNVQ	General National Vocational Qualification (Intermediate Level)	Age 15+ plus ISCED2A	GNVQ Intermediate	15+	1	11+	N	N	N	Y	Y		UK except Scotland. Withdrawn by October 2007, replaced by GCSEs in vocational subjects.
3C Long	C	V	NVQ 2	National Vocational Qualification (Level 2)	Age 16 plus ISCED 2A	NVQ Level 2 and various equivalents	16+	Varies	11+	N	N	N	Y	Y	82 500	Called SVQ in Scotland.
3A	C	G/P	NVQ 3	National Vocational Qualification (Level 3)	Age 16+ plus ISCED 2A	NVQ Level 3 and various equivalents	16+	Varies	11+	N	N	N	Y	Y	37 300	Called SVQ in Scotland.
3C Long	C	V	Young Apprenticeship	Young Apprenticeship	Age 14-16 ISCED 2A	VRQs	14	2	11+	Y	N	Y	N	N		
3C Long	C	V	(Modern) Apprenticeship	Apprenticeship	Age 16+ plus ISCED 3C	Apprenticeship	16+	1 - 2	12 - 13	Y	Y	Y	Y	Y	178 000	Called Modern Apprenticeships in Scotland, Foundation Modern Apprenticeships In Wales and Apprenticeships in England and N. Ireland (where they were previously called Foundation Modern Apprenticeships, which replaced National Traineeships).

3A	C	V	Advanced (Modern) Apprenticeship	Apprenticeship	Age 16+ plus ISCED 3C	Advanced Apprenticeship	16+	1 - 2	12 - 13	Y	Y	Y	Y	Y	27 000	Name includes 'Modern' in Scotland and Wales. In England and N. Ireland formerly known as Advanced Modern Apprenticeship.
3A	A	G	Higher	Scottish National Qualification Higher	age 16 plus ISCED 3C	Scottish Higher	16+	1	12+	N	N	N	Y	Y		Scotland only. Replaced the Scottish Certificate of Education (Higher Grade).
3A	A	G	Advanced Higher	Scottish National Qualification Advanced Higher	age 17 plus Scottish Higher	Scottish Advanced Higher	17+	1	13+	N	N	N	Y	Y		Scotland only. Replaced the Scottish Certificate of Sixth Year Studies.
3A	B/C	V	GNVQ	General National Vocational Qualification (Advanced Level)	Age 16+ plus ISCED3C	GNVQ Advanced	16+	2	13	N	Y	Y	Y	Y	27 000	UK except Scotland. Withdrawn by October 2007, replaced by A levels in applied subjects.
3A	A	G	AS Level	General Certificate of Education Advanced Subsidiary Level	Age16+ plus ISCED 3C	GCE AS Level	16+	1	12	N	N	N	Y	Y	900 000	Known as the Advanced Supplementary until a review in 1996 when it became the first year of an A Level course. Not available in Scotland.
3A	A	G	A Level (A2)	General Certificate of Education Advanced Level	Age16+ plus ISCED 3C	GCE A Level	16+	2	13	N	N	N	Y	Y		Not available in Scotland.
3A	A	G	International Baccalaureate	International Baccalaureate	Age16+ plus ISCED 3C	International Baccalaureate	16+	2	13	N	N	N	Y	Y	1 400	England only.



	4A	A	G	HE Access	HE Access	Age 18+		18+		11+	N	Y	N	Y	Y	33 800	
Allemagne	3B	B	V	12 Berufgrundbildungsjahr	Basic vocational training year	2	Abschlusszeugnis Berufgrundbildungsjahr	16-18	1	11	no	no	no	yes	yes	46 031	1-year vocational programme with both general and occupational field-related basic education. This programme substitutes the first year of the Dual System (ISCED 3B). Students must have successfully completed ISCED 2.
	3B	B	V	13 Berufsfachschulen, die berufliche Grundkenntnisse vermitteln	Specialised vocational schools: basic vocational knowledge	2	Abschlusszeugnis Berufsfachschule (Berufliche Grundkenntnisse)	16-17	1	11	no	no	no	yes	yes	included in programme 3B.4	Voc. programme which includes both general and occupational field-related basic education. Attended by students with intermediate school certificate (Realschulabschluss). Successful completion may lead to a reduction of the duration of training in the Dual System.
	3B	B	V	14 Schulen des Gesundheitswesens, 1 jährig	Health sector schools, 1 year	2	Abschlusszeugnis für medizinische Hilfsberufe	19-20	1	14	no	no	no	yes	yes	5 466	School-based vocational education (1 year) for auxiliary medical occupations. Often these schools are associated with hospitals where training is provided in theory and practice. Students must have completed ISCED 2. Designed for direct labour market entry.

3B	B	V	16 Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln	Specialised vocational schools: occupational qualification	2	Beruflicher Abschluss	16-17	3	13	no	no	no	yes	yes	377 334	School-based vocational programme for special occupations which awards a qualification equivalent to the Dual System. Students must have completed ISCED 2. Graduates qualify for Fachoberschulen (ISCED 4A), Fachschulen (ISCED 5B) and for entry into the labour market.
3B	B	V	17 Berufsschulen (Duales System) Erstausbildung	Dual System	2	Lehrabschluss	16-18	3	13	yes	no	no	yes	yes	1 241 011	Special form of apprenticeship which comprises education and training both at a vocational school and in an enterprise. Students must have completed ISCED 2. Graduates qualify for Fachoberschulen (4A), Fachschulen (5B) or for entry into the labour market.
3A	A	G	18 Fachoberschulen, 2 jährig	Specialised vocational high schools, 2 years	2	Fachhochschulreife	16-18	2	12	no	no	no	yes	yes	104 783	Upper secondary general programme (2 years). Students must have the intermediate school certificate. Graduates have equivalent qualification as in programme 24, i.e. they are entitled to start studies at Fachhochschulen (ISCED 5A).

3A	A	G	19 Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln	Specialised vocational schools: qualification for ISCED 5A	2	Fachhochschulreife/Hochschulreife	16-17	2	12	no	no	no	yes	yes	122 336	Upper secondary general programme (2 or 3 years). Students must have an intermediate school certificate or equivalent. Graduates are entitled to start studies at ISCED 5A (equivalent to programmes 20 and 21).
3A	A	G	21 Fachgymnasien	Fachgymnasien	2	Hochschulreife	16-17	3	13	no	no	no	yes	yes	151 854	Upper secondary general programme (3 years) with a large part of vocational courses. Students must have an intermediate school certificate or equivalent. Graduates are entitled to start studies at ISCED 5A.
3A	A	G	22 Allgemeinbildende Programme im Sekundarbereich II	Upper secondary schools (general)	2	Abitur (Hochschulreife)	16-17	3	13	no	no	no	yes	yes	863 128	3-year upper secondary general programme comprising grades 11 to 13. It is attended by students who have successfully completed programme 06. Successful graduates of this programme are entitled to enter ISCED 5A programmes.

## Chapitre 6

### **Les dispositifs contre le décrochage scolaire en Allemagne, en Angleterre et en France : entre prévention et réparation (un essai de comparaison à l'aune de la théorie des « capacités » de A. Sen)<sup>90</sup>**

L'objectif ici est d'essayer de caractériser les derniers dispositifs mis en œuvre en France, en Allemagne et au Royaume-Uni pour répondre au problème de la non-qualification. Le but est notamment d'apprécier en quoi les différents dispositifs préviennent, réparent ou même stigmatisent.

Ce qui suit recense brièvement les derniers dispositifs mis en œuvre pour remédier au problème des sorties du système éducatif sans qualification et tente d'analyser rapidement quel peut être leur impact en terme d'augmentation des « capacités » des jeunes concernés, c'est à dire, en s'appuyant sur les travaux d'Amartya Sen (voir encadré 1 ci-dessous), de leurs possibilités réelles d'accès à l'éducation, à la formation et à la reconnaissance sociale des connaissances et des compétences ainsi acquises. A cet égard, on peut différencier les dispositifs selon qu'ils relèvent davantage de la prévention en intervenant avant que le jeune ne quitte la formation initiale ou de la réparation en ayant pour objectif le retour en formation, comprise ici au sens large<sup>91</sup> : sous statut scolaire, en alternance ou encore en situation de travail dans le cadre d'une première expérience professionnelle.

Au regard de l'approche de A. Sen, les sorties sans qualification expriment une incapacité du système éducatif à prévenir le décrochage scolaire, parce qu'il n'est pas en état d'offrir de réelles alternatives aux sorties précoces. C'est à cette aune que sont comparées les dispositifs à l'œuvre dans les trois pays.

#### ***1. France : une « tradition » curative, le développement de la prévention***

Les dispositifs de prévention pure s'organisent au sein même du système éducatif) :

- Concernant les élèves en difficulté, une loi d'orientation de 2005 a été mise en place dans le but d'organiser un « **programme personnalisé de réussite éducative** » (**PPRE**). Ce programme est proposé aux parents de l'élève en difficulté par le chef d'établissement. L'objectif de ce dispositif est la prévention des difficultés scolaires, notamment en empêchant les redoublements. Ce dispositif est personnalisé et vise à assurer une certaine continuité au parcours scolaire de l'élève.

- Pour les élèves en difficulté scolaire, il existe également, dans le système éducatif français, la possibilité de découvrir le monde professionnel et ces formations lors du secondaire I. En effet, des **classes de découverte professionnelle de 6 heures (DP6)**, destinées aux élèves de 4<sup>ème</sup>, peuvent aider les élèves à s'orienter en connaissance de cause et à faire des choix. Il s'agit d'une classe de « remotivation scolaire » avec une représentation valorisante des métiers. Même si l'objectif est de remotiver les élèves et d'aider leur orientation, il faut

---

<sup>90</sup> Ce chapitre a été élaboré par Noémie Olympio (LEST, Aix en Provence).

<sup>91</sup> Dans la mesure où la notion de qualification dépend d'une définition quasi-sociétale propre à chaque modèle éducatif.

toutefois noter le caractère contraignant (et donc une certaine restriction des opportunités réelles de l'individu) qu'il existe à l'occasion de l'affectation à de telles classes.

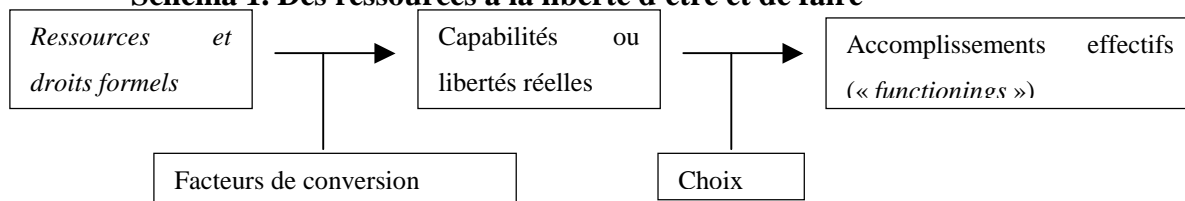
- A la rentrée 2008, on observe l'apparition d'un programme DIMA (dispositif d'initiation aux métiers en alternance) : il s'agit, pour les élèves de 15 ans, d'une **possibilité de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation** en alternance durant une année. A la fin de cette formation DIMA, le jeune peut soit reprendre le collège (ou cursus en formation initiale sous statut scolaire) soit signer un contrat d'apprentissage. Ainsi il y a donc une possibilité d'une année de réflexion concernant l'orientation, qui est réversible. Ce dispositif peut donc permettre d'augmenter les possibilités réelles et contribuer à ce que l'orientation soit en peu plus choisie (en connaissance de cause) que subie.

- On observe également dans ce système éducatif un développement de l'apprentissage, avec la volonté d'**augmenter le nombre d'apprentis** dans le cadre du Plan pluriannuel de cohésion sociale. Ce dispositif doit permettre d'augmenter les possibilités de choix scolaire (notamment pour les individus démotivés par des programmes généralistes). Or, dans les faits, le niveau de formation des apprentis augmente et en 2006, seuls 40% des entrants en apprentissage étaient sans qualification (OCDE, 2009).

### Encadré 1 Théorie des « capacités » et éducation

La théorie d'Amartya Sen vise à apprécier la liberté réelle qu'a une personne de choisir entre plusieurs modes de vie. Les « capacités » d'un individu représente l'ensemble des libertés lui permettant d'augmenter sa qualité de vie. Une distinction fondamentale est opérée entre accomplissements (ou « *functionings* ») et liberté d'accomplir. Les premiers représentent ce qui a été effectué par l'individu, comme par exemple un niveau d'éducation atteint. Les libertés d'accomplir sont les possibilités de choisir entre différentes options, elles représentent les « capacités » des individus. Pour une formation donnée, une différence majeure est ainsi établie entre la suivre par choix véritable ou par contrainte ; n'évaluer que la situation des personnes (ou leurs « accomplissements ») n'indique pas si elles avaient au départ le même espace de choix. Ainsi « l'ensemble des capacités » d'un individu reflète, dans l'espace des accomplissements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différentes possibilités et plus largement manières de construire sa vie. Le choix devient essentiel, il rend l'individu responsable. En d'autres termes, cette théorie ne considère pas que le fait qu'un individu sorte du système éducatif sans qualification soit une situation injuste en soi, ce qui sera qualifié de tel, c'est que la personne n'ait pas eu d'autre choix que d'être dans cette situation de non qualification. A ce titre, est primordiale la possibilité *réelle* pour les individus de convertir des ressources en « capacités » à accomplir : le cœur de la théorie des « capacités » est de différencier liberté formelle et liberté réelle pour un individu de mener la vie qu'il a des raisons de préférer. En regard, l'action publique doit s'assurer que les ressources qu'elle a mises en place pour favoriser l'égalité des chances sont convertibles en possibilités réelles (« capacités ») pour les individus. Un système éducatif « capacitant » (voir Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2007), doit avoir pour objectif d'élargir les possibilités réelles des individus afin de leur permettre de choisir librement le parcours de formation qu'ils auraient des raisons de préférer. L'éducation pourrait alors contribuer à les situations de « préférences adaptatives », dans lesquelles un individu se résigne à sa condition, s'adapte à une situation de privation et finit par s'en satisfaire.

#### Schéma 1. Des ressources à la liberté d'être et de faire



*Schéma repris de Bonvin et Farvaque (2007)*

- Les interventions de la mission générale d'insertion se situent à mi-chemin entre prévention et réparation. Ses activités ont pour but de **prévenir le décrochage scolaire** en organisant un suivi individualisé des élèves à risque. Mais la MGI peut également faciliter **le retour dans une formation qualifiante et diplômante** grâce à des méthodes pédagogiques personnalisées telles que des sessions d'information et d'orientation ou des modules de re-préparation d'examen par alternance. Il faut noter un bilan mitigé pour ce dispositif, un cinquième des individus restant tout de même sans solution à l'issue des entretiens (OCDE,2009)

Les dispositifs qui sont davantage de l'ordre du curatif sont plus anciens et plus diversifiés. L'objectif ici est surtout d'offrir des possibilités de qualification professionnelle une fois que l'individu est sorti du système éducatif (pour les jeunes sortis du système éducatif sans au moins un diplôme de niveau CITE3b) avec un accent marqué pour la voie de l'alternance :

- Il existe une possibilité d'un **crédit de formation individualisé** pour les jeunes dont l'objectif général est de proposer différentes actions de formation agréées et des mesures d'accompagnement aux jeunes de 16/25 ans sans qualification en vue de l'obtention d'une qualification de niveau V.

- Lorsque les jeunes ont quitté le système éducatif sans qualification, ils ont également la possibilité d'accéder à un dispositif qui s'intitule « **Les écoles de la deuxième chance** ». Il s'agit d'une initiative européenne dont le but est de proposer aux jeunes sans qualification une formation en alternance allant d'une étape de détermination à une étape de reconnaissance des acquis professionnels (par le biais d'une certification reconnue) avec un suivi personnalisé. Il s'agit là d'une piste d'action intéressante à développer (qui combine une ressource : une formation et un facteur de conversion pour rendre la ressource efficace : un suivi personnalisé)

- Un des principaux dispositifs pour permettre aux jeunes de se qualifier (ou de se re-qualifier) est le **contrat de professionnalisation**. Il s'agit d'un contrat très proche du contrat d'apprentissage qui vise une formation en alternance débouchant sur une certification professionnelle reconnue. Ce dispositif semble alors ouvrir une seconde chance de formation qualifiante aux individus. Malheureusement dans les faits ce dispositif profite davantage aux individus déjà qualifiés et diplômés et en 2006 seuls 9% des embauches de jeunes en contrat de professionnalisation concernaient des jeunes sans qualification (OCDE, 2009).

- L'ancienne ANPE (désormais pôle emploi) et les missions locales jouent un rôle important dans les mesures de retour à la formation et/ou à l'emploi. Dans le cadre du retour en formation des non-qualifiés, le principal dispositif est sans doute le **CIVIS renforcé (Contrat d'insertion dans la vie sociale<sup>92</sup>) spécifiquement conçu pour les personnes n'ayant pas atteint la dernière année de BEP ou de CAP**. L'objectif est de proposer sous 3 mois une solution adaptée à la situation de l'individu (un contrat en alternance, une formation professionnalisante, un emploi etc.). La moitié des personnes en *CIVIS renforcé* sont des NEET. Il faut noter que les taux d'accès à une formation sont assez faibles et que les taux d'accès à l'emploi sont en principe d'autant plus élevés que le niveau du jeune à l'entrée du dispositif est bon. Par ailleurs il est assez inquiétant d'observer que la première prise en contact est plus tardive pour les non-qualifiés (donc pour la population cible du *CIVIS renforcé*), en effet 27% entrent en contact avec la mission locale 3 ans après la sortie du système éducatif (OCDE, 2009).

- Il existe des possibilités de formation ciblée, c'est le cas du PACTE (**Parcours d'accès aux carrières territoriales, hospitalières et de l'Etat**) qui est un contrat de droit public de un ou deux ans pour les jeunes non-qualifiés, qui alterne période de formation et activité dans un

---

<sup>92</sup> CIVIS fait suite au programme TRACE (Trajet d'accès à l'emploi)

service public. Or ce dispositif ne concernerait que 566 entrées en 2008 (données provisoires) et les recrutements dans la fonction publique sont extrêmement limités (OCDE 2009).

- Il existe également des dispositifs spécialisés pour les populations dites « fragiles ». On notera par exemple ici les **dispositifs dans les Zones Urbaines Sensibles** (même s'ils concernent davantage les jeunes diplômés). Il existe également **un dispositif semi-résidentiel d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle** pour les jeunes de 18 à 22 ans qui propose une éducation civique et comportementale ainsi qu'une formation générale et professionnelle dans des centres fonctionnant sous le régime de l'internat. Malheureusement leurs difficultés scolaires commencent généralement tôt, avant le collège et pour 40% des volontaires il s'agit surtout d'une remise à niveau des fondamentaux scolaires. En 2008, 22 sites accueillent 2007 volontaires (OCDE, 2009).

## 2. L'Allemagne : prévention et réparation autour de la formation professionnelle qualifiante

Dans ce pays, le problème de la non-qualification concerne davantage les jeunes ne pouvant pas avoir accès à une formation professionnelle (principalement une formation duale)<sup>93</sup>. Nous pouvons alors considérer que l'ensemble des mesures prises pour favoriser l'accès à une formation professionnelle de type duale est davantage préventif que curatif ; les jeunes, pour la plupart d'entre eux, n'ayant pas choisis de quitter le système éducatif mais étant plutôt dans une situation d'attente de formation.

Les dispositifs préventifs affrontent d'abord la question de la non-qualification :

- au niveau de l'orientation professionnelle, le gouvernement s'est engagé à l'améliorer, notamment pour les individus issus de l'immigration et pour les jeunes cherchant une place d'apprentissage. Ainsi un nouveau projet a été lancé pour **améliorer la qualité de l'orientation et pour augmenter le professionnalisme** (*Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung*).

- Toujours concernant l'orientation professionnelle, en 2008 ont été mis en place des programmes pilotes **pour les élèves de l'Hauptschule, avec l'objectif de les mettre en contact avec le marché du travail afin de les aider à choisir une profession**. A l'issue d'un stage en entreprise de 80 heures, il leur est délivré un certificat récapitulant leurs préférences et leurs compétences. Cette première expérience de travail devrait les aider à formuler des choix.

- Concernant **l'amélioration du système de transition**, en 2008 l'Allemagne lance une initiative (*Berufsabschluss*) pour améliorer la coordination des offres de transition au niveau régional et pour aider les jeunes n'ayant pas de qualification ou une qualification partielle à obtenir une qualification entière. De plus, on observe l'apparition d'un projet ambitieux que l'OCDE nomme « Education Chains » (*Bildungsketten*) dont l'objectif est d'abolir les offres isolées de transition, de connecter les différentes étapes de la carrière d'éducation de l'individu et de l'aider dans ses difficultés aux périodes charnières de son parcours scolaire. Deux stratégies sont envisagées : un soutien aux étudiants à l'intérieur du système éducatif pour l'acquisition des compétences de base et un soutien dans l'organisation du passage à la formation professionnelle.

- Un projet pilote en 2009 lancé par l'Agence Fédérale pour l'Emploi vise la mise en place d'un système de « manager de cas » dans 1000 écoles (*Berufseinstiegsbegleiter*). Leurs objectifs sont d'**accompagner les jeunes gens lors de leurs transitions dans la formation professionnelle**. Cela devrait alors permettre un soutien individuel en fonction des besoins, notamment pour les jeunes à risque (comme c'est déjà le cas en Suisse). Ce nouveau dispositif pourrait alors agir comme un véritable facteur de conversion en parallèle des ressources prévues en termes de dispositif de transition.

---

<sup>93</sup> Et non, comme c'est le cas en France, un accès à un certain niveau d'éducation

- Il existe des **programmes d'entrée en qualification** (*Einstiegsqualifizierung*) permettant aux individus de connaître une profession dans une entreprise et d'acquérir des compétences pour préparer un apprentissage.
- Concernant les problèmes d'entrée dans l'apprentissage pour les élèves ayant les niveaux les plus faibles, les **employeurs qui embauchent un apprenti qui a des difficultés d'entrée dans l'apprentissage peuvent bénéficier d'un bonus** (*Ausbildungbonus*)
- Il existe également des **programmes de soutien pour les jeunes rencontrant des difficultés durant l'apprentissage** (*Ausbildungsbegleitende Hilfen*). Ces programmes incluent des éléments allant au-delà de l'apprentissage tels que des aides socio-pédagogiques (dans l'objectif que les apprentis n'abandonnent pas leur formation). De tels programmes pourraient être développés davantage car ils peuvent agir comme des facteurs de conversion permettant de rendre plus efficace l'acquisition d'une qualification.

Certains dispositifs intègrent les dimensions préventive et curative. Afin d'intégrer les étudiants à faible niveau académique, un système d'apprentissage plus flexible est en train d'être mis en place et prévoit l'acquisition de qualification pas à pas avec un système de **module de compétences**. Ces modules ont été développés dans certaines parties du système ainsi qu'un projet de module d'apprentissage (*Ausbildungsbausteine*) pour les candidats ayant des difficultés à trouver une formation duale. Même si ce dernier dispositif encourage à obtenir une qualification minimum, le risque est peut-être l'obtention d'une semi-qualification, pas vraiment valorisable à long terme.

### 3. Le Royaume-Uni : soutenir les trajectoires d'éducation-formation

Les mesures préventives (c'est-à-dire qui peuvent être prises avant que le jeune quitte le système éducatif sans un niveau CITE3b) :

- Un des premiers efforts de ce système éducatif est la volonté de prévenir le décrochage scolaire tôt dans le système **en améliorant les dispositifs pré-scolaires** (de nombreuses études montrant le rôle de ces dispositifs sur l'augmentation des performances et la diminution du décrochage, particulièrement pour les familles à faible environnement socio-culturel, OCDE, 2006), le gouvernement s'est notamment engagé à développer des places scolaires pour tous les enfants de 3 à 14 ans de huit heures du matin à six heures du soir à partir de 2010. Il faut toutefois noter que ces initiatives ne sont pas encore très largement accessibles et sont payantes (sauf pour les familles les plus démunies).
- En partant du constat qu'une partie importante du décrochage scolaire provenait de difficultés financières, le gouvernement propose depuis 2004 un **soutien financier aux élèves de 16-19 ans** (« Education Maintenance Allowance »), qui ont complété leur GCSE (General Certificate of Secondary Education) et qui sont engagés dans l'éducation dans une voie académique ou professionnelle. Cette aide est sous condition de ressources des parents et est versée directement aux étudiants (elle peut atteindre 30 livre sterling par semaine). En 2006/2007, 525 000 individus ont bénéficié de cette aide et les différentes évaluations trouvent un effet positif sur le maintien dans l'éducation (OCDE, 2008). Cependant ce dispositif a été récemment supprimé et des mesures plus ciblées ont été introduites.
- Depuis 2007, le gouvernement a également mis en place un dispositif pour s'assurer qu'à la fin de l'enseignement obligatoire chacun ait reçu une **offre de formation avant la fin du mois de Septembre** (c'est la « September Guarantee »). Les individus reçoivent donc des informations et des conseils lors de leur dernière année dans l'enseignement obligatoire et fin Septembre chaque personne doit avoir reçu une offre de formation correspondant à son profil. Ce dispositif est géré par plusieurs acteurs qui doivent se coordonner au niveau local (les écoles, les services « connexions » et le conseil d'apprentissage et de compétences). Cette coordination doit alors aider à identifier les opportunités de formation locales. Il s'agit là d'une ressource importante pour l'orientation professionnelle des individus.



- Plusieurs efforts ont été faits pour **augmenter les possibilités de formation**<sup>94</sup> (c'est la « 14-19 Strategy »), notamment de formation professionnelle. Tout d'abord, on observe un développement de la voie professionnelle avec l'introduction en 2002 d'un GCSE professionnel<sup>95</sup> et le lancement en 2004 du « Young Apprenticeships » mis en place pour les jeunes de 14 ans désirant suivre une formation en apprentissage à 16 ans (ils étaient 9000 impliqués dans le programme en 2009). De plus, un total de 17 nouveaux diplômes devrait être disponible d'ici 2013. Ces nouvelles qualifications ont pour but de développer autant des compétences pratiques que les savoirs de base et s'adressent aux individus de 14-19 ans. Ces diplômes seront disponibles pour 3 niveaux : un niveau de base, un niveau élevé (secondaire inférieur) et un niveau avancé (secondaire supérieur). Ces diplômes comprennent une partie de matières générales importantes (comme l'anglais et les maths) et une partie spécialisée pour permettre d'obtenir un GSCE ou un A-level (diplôme de fin de secondaire) ainsi qu'une partie sur une expérience de travail. Ces dispositifs peuvent alors inciter les individus à rester dans le système éducatif, notamment les individus démotivés par des programmes trop académiques. En termes de « capacités » il est également intéressant de noter qu'il existe différentes passerelles, notamment la possibilité formelle pour les individus du niveau avancé d'accéder à l'Université. Il faut toutefois noter ici qu'il s'agit davantage de « projets pilotes » que d'un dispositif largement répandu (en effet seuls certains établissements offrent ces nouveaux diplômes).

A côté du développement de l'apprentissage, le gouvernement prévoit également de **garantir une place d'apprentissage d'ici 2013** à tous les jeunes de 16-19 ans désireux de suivre un apprentissage. Cette initiative pourrait servir de facteur de conversion pour rendre efficace la ressource apprentissage.

Le gouvernement prévoit également de changer les critères de l'éducation obligatoire. Ainsi d'ici 2015, **l'ensemble des jeunes devra participer à l'éducation et à la formation jusqu'à 18 ans**. Le gouvernement juge alors que les provisions en matière de formation seront suffisamment larges d'ici 2015 pour que chacun trouve une voie qui lui corresponde (avec une organisation flexible : la participation pouvant prendre la forme d'une formation académique, professionnelle, d'un apprentissage en alternance, d'une formation payée par un employeur, à mi-temps pour les personnes travaillant 20 heures par semaine etc.)

Les mesures curatives, elles sont de deux sortes : elles aident au retour en formation et elles aident à trouver une première expérience de travail (donc à trouver un emploi)<sup>96</sup> :

L'Angleterre prévoit un **retour à la formation pour les jeunes en difficulté** de deux sortes : un programme « entrée dans l'emploi » pour les 16-18 ans n'ayant pas les compétences de base pour entrer dans l'apprentissage ou dans l'emploi depuis 2003 (il prévoit un minimum de formation de 16 heures par semaine et une aide financière) et un programme « stage clefs pour l'engagement » depuis 2005 qui est assez similaire mais pour les 14-16 ans ayant des difficultés avec les programmes scolaires classiques.

- Pour les jeunes en difficulté d'emploi et de formation, il existe également les services de « Connexions » qui est un **service de soutien et d'orientation pour tous les jeunes de 13 à 19 ans** en Angleterre. Ils sont chargés de la transition du passage à l'âge adulte et à la vie active. Ils prodiguent des informations, des conseils et des renseignements sur les opportunités d'emploi et de formation<sup>97</sup> (ils construisent également des publics cibles en

---

<sup>94</sup> Ces nouvelles initiatives concernent surtout l'Angleterre.

<sup>95</sup> Il semblerait que cette voie ne regroupe pas beaucoup d'élèves (6% du total en 2006) et soit avant tout perçue comme une voie de second rang pour les élèves à faible niveau scolaire (OCDE, 2008).

<sup>96</sup> En effet, dans ce pays, les premières expériences de travail peuvent qualifier l'individu ou en tout cas le rendre davantage « employable ».

<sup>97</sup> Elles peuvent représenter un soutien supplémentaire aux autres organismes en charge des problèmes de la jeunesse tel que par exemple les conseils d'apprentissage et de compétences.

fonction des niveaux de « désavantages » des individus). Il faut toutefois noter que l'efficacité de ce dispositif est actuellement remise en question et qu'un nouveau dispositif devrait être mis en place.

- En 2006, le Royaume-Uni a **lancé 2 programmes pilotes pour remédier aux problèmes d'emploi et de formation des jeunes des 16-17 ans**. Le premier, « accord activité », vise en priorité les personnes NEET et prend la forme d'un contrat signé entre le jeune et un conseiller de « Connexions ». Il prévoit alors un soutien financier pour différents groupements dans le but d'organiser un retour en formation ou en emploi (de préférence avec apprentissage). Le deuxième pilote, « accords formation », est organisé pour les jeunes déjà en emploi mais sans formation. L'objectif est notamment d'obtenir l'engagement et le soutien des employeurs.

- Le programme « *Train to gain* » lancé en Angleterre en 2006 peut également **aider les individus non-qualifiés mais en emploi à obtenir une formation**. Ce programme a pour but d'aider les entreprises à trouver la formation dont les employés ont besoin et à leur faire prendre conscience des aspects bénéfiques d'un tel investissement. Ce dispositif pouvait alors servir de facteur de conversion à l'ensemble des dispositifs et aides pour la formation en entreprise (car il faut en effet noter qu'il vient d'être supprimé).

- Enfin le New Deal for Young People (NDYP) joue un rôle pour **le retour à l'emploi** (pour les jeunes de 18 à 24 ans sans emploi depuis au moins 6 mois). Après une première phase de planification en ce qui concerne l'employabilité de la personne et si la personne ne trouve pas d'emploi, elle a la possibilité de choisir entre un emploi subventionné, une formation à temps plein, un emploi dans le secteur associatif ou un emploi dans l'environnement. Il faut toutefois indiquer que l'objectif principal du NDYP est le retour à l'emploi et non à la formation. Notons qu'il s'agissait là davantage d'une ressource formelle que d'un véritable dispositif pour améliorer la situation des jeunes non-qualifiés<sup>98</sup> ; ce dispositif a récemment été supprimé par le nouveau gouvernement. Notons également que de nouvelles initiatives ont été lancées mais qu'elles restent, à ce jour, de faibles ampleurs.

## Bibliographie

BONVIN, J-M. et FARVAQUE, N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », dans *Formation Emploi*, n°98

HOECKEL, K. et SCHWARTZ, R. (2010), *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training: Germany*, OCDE, Paris.

OCDE (2006), *Starting Strong : Early Childhood Education and Care*, Paris.

OCDE (2008), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : United Kingdom*, Paris.

OCDE (2009), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : France*, Paris.

SEN, A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.

VERHOEVEN, M., ORIANNE J-F. et DUPRIEZ, V. (2007), « Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? », dans *Formation Emploi*, n° 98

---

<sup>98</sup> D'autant qu'actuellement seuls 48% des jeunes quittant le NDYP retrouvent un emploi (en 2006, selon OCDE 2008).