

UNIVERSITE PARIS 13

UFR DE SCIENCES ECONOMIQUES

Numéro attribué par la bibliothèque

N° _/_/_/_/_/_/_/_/_

THESE

Pour le Doctorat en Sciences Economiques

Présentée et soutenue publiquement par

Sabina ISSEHNANE

Le 7 décembre 2011

**L'insertion des jeunes : une évaluation de dispositifs
d'emploi et de formation professionnelle**

Directrices de thèse :

Mme Hélène ZAJDELA, Professeure à l'Université Paris 13

Mme Corinne PERRAUDIN, Maître de conférences à l'Université Paris 1

Jury

Mr Thierry KIRAT, Directeur de recherche CNRS à l'Université Paris 13

Mr Ferhat MIHOUBI, Professeur à l'Université D'Evry val d'Essonne (Rapporteur)

Mme Corinne PERRAUDIN, Maître de conférences à l'Université Paris 1 (Co-Directrice)

Mr Dominique REDOR, Professeur à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée

Mr Eric VERDIER, Directeur de recherche CNRS à l'Université d'Aix-Marseille (Rapporteur)

Mme Hélène ZAJDELA, Professeure à l'Université Paris 13 (Directrice de thèse)

« L'Université Paris 13 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs. »

Remerciements

Lorsque l'on débute une thèse, on ne s'imagine pas que c'est aussi une aventure humaine. Je dois beaucoup à ceux qui m'ont permis de réaliser cette thèse, qui m'ont inspirée, qui m'ont guidée, qui m'ont aidée, qui m'ont accompagnée et encouragée durant ces années.

En premier lieu, je tiens à remercier mes directrices de recherche : Hélène Zajdela et Corinne Perraudin. Je remercie Hélène qui m'a, non seulement ouvert les portes de la recherche, mais qui m'a aussi guidé avec un sens critique affiné. Son soutien, son accueil chaleureux, son temps, et ses encouragements m'ont été précieux. Cette thèse ne serait rien sans Corinne qui m'a accordé une incroyable disponibilité et une grande bienveillance durant ce long travail de thèse. Je la remercie de son soutien et de sa grande générosité. Ces quelques lignes ne suffisent pas à exprimer ma gratitude. Merci de m'avoir accompagné et de m'avoir guidé pendant ces années.

Je tiens également à remercier Thierry Kirat, Ferhat Mihoubi, Dominique Redor et Eric Verdier d'avoir eu la gentillesse de faire partie de mon jury.

Je remercie tous les chercheurs avec qui j'ai eu la chance de collaborer durant ces années. Ils m'ont beaucoup appris. Merci d'avoir partagé vos compétences avec moi. Cette thèse leur doit beaucoup.

Je tiens d'abord à remercier Jean-François Giret avec qui j'ai pu collaborer sur « mes petits stagiaires » et qui m'a permis ainsi d'intégrer le groupe d'exploitation de « Génération 2004 » au CEREQ. J'ai beaucoup appris à ses côtés. J'en profite pour remercier le CEREQ de m'avoir permis d'accéder à leurs données et pour la gentillesse des chercheurs que j'ai pu rencontrer, au CEREQ à Marseille et lors des divers colloques. Je ne peux tous les citer ici, mais je pense tout particulièrement à Nathalie Moncel et Olivier Joseph.

Je tiens également à remercier François Legendre et Bernard Gomel, avec qui j'ai pu collaborer sur l'évaluation du CIVIS. Je les remercie d'avoir partagé avec moi leurs compétences de chercheurs confirmés. Ils ont été d'un grand soutien et d'une grande bienveillance à mon égard. J'en profite pour remercier la DARES et Hélène Michaudon de m'avoir permis d'accéder aux données de Parcours 3. Je tiens à remercier Lionel Bonneville avec qui nous avons pu bénéficier de nombreux échanges fructueux. J'en profite pour saluer tous ceux qui nous ont aidés dans la compréhension de ces données originales et qui nous ont fait découvrir le monde des missions locales : le président de la mission locale de l'agglomération de Tarbes Yves Loupret et les conseillers des missions locales de Tarbes et de Bobigny que nous avons rencontrés.

J'en profite également pour remercier tous mes relecteurs estivaux, qui ont pour certains sacrifiés un peu de leurs vacances, pour me fournir de précieux commentaires qui m'ont été très utiles : Richard Duhautois, Fabrice Gilles, Yusuf Kocoglu, Héloïse Petit, et Julie Valentin.

Je tiens à remercier certains chercheurs qui ont traversé ma route et qui m'ont fourni de précieux conseils à divers moments de mon parcours : Pauline Domingo, Anne Frétel, Muriel Roger, Julie Valentin, Philippe Zamora.

Je remercie mon laboratoire du CEPN pour m'avoir offert les conditions matérielles et techniques afin de réaliser cette thèse. J'y ai rencontré des gens estimables. Certains pour avoir enseigné à leurs côtés, d'autres pour nos discussions enrichissantes. Je ne peux tous les citer ici : Angel Asensio, Damien Besancenot, Benjamin Coriat, Dany Lang, Cédric Durand. J'en profite pour saluer mes collègues (ex) doctorants du CEPN qui m'ont appris l'art des faire des sushis et avec qui j'ai passé de très bons moments même dans les périodes difficiles : Heger Attaya, Jean-Baptiste Gossé, Hiroki Yokota. Je ne peux remercier le CEPN sans exprimer toute ma gratitude à celles qui font (ou ont fait) fonctionner le laboratoire avec beaucoup d'énergie et qui m'ont accueilli quand je suis arrivée avec beaucoup de chaleur : Chantale Darin, Corinne Marchand et Chantal Miry.

Je tiens également à remercier le Centre d'Etudes de l'Emploi, et son directeur Alberto Lopez, de m'avoir accueillie durant ces années de thèse, ce qui m'a permis de bénéficier de très bonnes conditions matérielles et d'un environnement intellectuel qui m'ont été d'une grande aide. Merci à Dominique Méda de m'avoir accueillie au sein de l'UR Trajectoires, Institutions et Politiques d'emploi. J'y ai rencontré des collègues, des mentors mais surtout des amis. Toute ma gratitude va d'abord à Fabrice Gilles, qui a partagé mon bureau lors de ma venue au CEE. J'ai non seulement pu bénéficier de ses enseignements dans la maîtrise des outils microéconométriques, mais il a été aussi d'une grande écoute et d'un grand soutien durant ces années, tant au travers de ses conseils avisés que de ses encouragements tout au long de cette thèse. Aussi, je suis bien content d'avoir pu collaborer avec Florent Sari, sur les effets de pairs, au combien important dans ma trajectoire. Au-delà du travail accompli à ses côtés, j'ai eu la chance de rencontrer une personne avec beaucoup d'humour et beaucoup de gentillesse. Je l'en remercie. Il a fait parti de ma fine équipe du CEE, avec Samia Benallah et Mathieu Narcy (merci pour ton soutien). J'ai eu la chance de rencontrer au CEE des chercheurs d'une grande qualité scientifique et humaine. Je ne peux tous les citer ici tellement la liste est longue. Merci à Héloïse Petit pour sa bonne humeur, à Richard Duhautois pour ses fameux tournois de foot et à tous les autres que j'ai côtoyé durant ces années. Cette « expérience CEE » ne serait rien sans tous ceux qui ont partagé mon bureau mais aussi mes humeurs, et bien sûr nos apéros : Celine Mardon, Loïc Trabut, Jules Simha, Sylvain Kerbourc'h, Fabien Anelli, Jeanne Thebault. Merci à ceux qui ont pris

le temps de me relire et de faire la chasse aux coquilles. Merci d'avoir été à mes côtés pour m'encourager et me soutenir dans les bons moments comme dans les plus durs. Je salue toute l'aide d'appui à la recherche dont j'ai pu bénéficier durant ses années au CEE : Magali Marcille, Sandrine Rollin, Evelyne Saillet, Kumar Guha, Jean-Luc Boutin, sans oublier les informaticiens, Luc et Thierry. Et bien sûr, une pensée pour Lionel qui nous a quittés trop tôt.

Enfin, cette thèse n'a pu se réaliser sans le soutien de tous ceux qui m'entourent depuis de longues années, en dehors du monde de la recherche, qui ont croisé ma route en maternelle, ou encore sur les bancs de la Fac à Paris 1 : Minata Dembelé, Fawouza Moindjie, Sarah Mokrani, Ayda Naciri, Layla Naciri et Nono. Vous êtes l'exemple que les effets de pairs existent. Merci de m'avoir soutenue durant ces années et d'avoir été présents dans des moments pas toujours faciles. Je vous remercie aussi pour toutes vos relectures de dernières minutes.

Merci à Isabelle d'avoir pris le temps de faire la chasse aux fautes d'orthographe et aux coquilles, et merci à Hakima pour son soutien et ses encouragements.

Et puis, sans ma grandissime famille, je ne serai pas là où je suis, ils ont été d'un soutien incomparable, ils ont tout simplement cru en leur « petite sœur ». Merci à eux : Djamel, Hadi, Hassina et Leïla. Merci à Djamel qui a été d'un soutien sans faille. Merci de m'avoir transmis ton capital culturel et d'avoir aiguisé mon esprit critique. Enfin, je remercie mes parents. Merci à mon père qui a toujours été présent et qui a cru en nous.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	11
Chapitre 1. L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes	19
Introduction	21
1. L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle des jeunes en France depuis les années 70	22
1.1. Les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes en France	22
1.2. Evolution des dispositifs et conjoncture économique	29
2. Un consensus européen sur les politiques destinées aux jeunes ?	40
2.1. L'activation des politiques destinées aux jeunes ?	40
2.2. La professionnalisation : le système éducatif au service de l'activation des jeunes	49
Conclusion	54
Chapitre 2. L'accompagnement des jeunes en difficulté : présentation et évaluation du programme CIVIS	57
Introduction	59
1. L'accompagnement des jeunes en difficulté	60
1.1. Les dispositifs d'accompagnement individualisé vers l'emploi en France	61
1.2. Les effets de l'accompagnement : une revue de littérature	69
2. Description des bénéficiaires du programme CIVIS	71
2.1. Les données issues de « Parcours 3 »	71
2.2. Caractéristiques des jeunes bénéficiaires du CIVIS	76
2.3. Situations professionnelles en cours de CIVIS	77
3. Une évaluation des effets sur le retour à l'emploi des jeunes bénéficiaires du CIVIS	84
3.1. La méthodologie empirique utilisée	84
3.2. Les résultats de l'évaluation	88
Conclusion	95
Chapitre 3. L'effet des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur	97
Introduction	99

1. Cadrage législatif, théorique et empirique des stages	100
1.1. La législation des stages en France	101
1.2. Les stages : entre compétences professionnelles et abus des employeurs	102
1.3. La littérature empirique	105
2. Les caractéristiques des stages	106
2.1. La nature des stages : premiers éléments descriptifs	106
2.2. Les stages dans l'enseignement supérieur : éléments descriptifs à partir de l'Enquête Génération 2004	111
3. L'impact des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur	119
3.1. L'impact des stages sur l'accès à l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur	119
3.2. L'effet de la « qualité » des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur	129
Conclusion	162
Chapitre 4. Doit-on développer davantage l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ?	165
Introduction	167
1. Le système d'apprentissage en France	168
1.1. L'apprentissage en France : une mise en perspective européenne	168
1.2. L'évolution de l'apprentissage en France	181
2. Une évaluation de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes	188
2.1. Evaluer l'apprentissage : une revue de littérature empirique	188
2.2. Présentation des données et du profil des apprentis	190
2.3. L'impact de l'apprentissage sur la situation professionnelle future	197
2.3.1. La méthode d'estimation	198
Conclusion	209
CONCLUSION GENERALE	211
BIBLIOGRAPHIE	221
Annexes	241

INTRODUCTION GENERALE

La révolte des jeunes des quartiers populaires en décembre 2005, le mouvement social de 2006 contre la mise en place d'un contrat de travail dérogatoire spécifique aux jeunes (le CPE), plus récemment le mouvement international des « indignés », autant d'éléments qui témoignent que la question des jeunes est au cœur du débat social.

La jeunesse semble cumuler de nombreux handicaps sociaux et économiques : chômage, pauvreté, précarité, problèmes de logement, santé, etc. En matière d'insertion professionnelle, les jeunes entrent sur le marché du travail par vague à leur sortie du système éducatif, sans expérience professionnelle. A ce titre, la jeunesse est une cible privilégiée des politiques publiques d'emploi et de formation professionnelle. Depuis le milieu des années 70, une multitude de dispositifs d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes a été mise en œuvre. L'importance de ces mesures constitue l'une des principales caractéristiques du mode de régulation d'insertion professionnelle des jeunes en France.

Le « modèle français » est en effet caractérisé par une « externalisation » de la main-d'œuvre jeune exclue du système d'emploi vers une prise en charge par la collectivité (Elbaum et Marchand, 1994 ; Marchand, 2004). Ces dispositifs d'emploi et de formation professionnelle contribuent à institutionnaliser « un espace nouveau entre la formation, l'emploi et le chômage » (Lefresne, 2003), autrement dit une étape supplémentaire dans le processus d'insertion. L'insertion professionnelle à la « française » se traduit par un rôle croissant de l'action publique (Verdier, 1996) : les jeunes non insérés dans le système d'emploi sont pris en charge soit par le système public de formation, soit par les programmes d'emploi et de formation professionnelle. Trois indicateurs peuvent être mis en avant pour faire apparaître le poids important de l'intervention publique en ce domaine et son évolution :

- En 2010, parmi les emplois occupés par les jeunes de 16 à 25 ans, un sur quatre est un emploi aidé, contre 4% en 1975 (source Dares).
- Chez les jeunes non qualifiés, cette part s'élève aujourd'hui à plus de un sur deux.
- En 2010, plus de 414 000 jeunes sont apprentis, contre près de 200 000 au début des années 90 et l'objectif affiché par les pouvoirs publics est d'atteindre 800 000 apprentis d'ici 2015. Cela correspond à une dépense de 5 milliards d'euros (en 2008, selon Delort, 2010).

Ce constat n'est pas seulement quantitatif : cette intervention se déploie selon des formes nouvelles. Les contours et les modalités de la mise en œuvre de la politique de l'emploi se sont renouvelés au fil des décennies. Deux mouvements importants, mettant en avant la question de l'employabilité des jeunes, peuvent être distingués.

Le premier mouvement est le renouvellement de l'accompagnement des jeunes, à travers la création de dispositifs spécifiques aux jeunes pas ou peu diplômés qui visent principalement à les amener vers l'emploi. Un de ces programmes est le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), créé en 2005, au sein du réseau des missions locales et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO).

Le second mouvement s'inscrit dans la volonté d'étendre la professionnalisation au sein des filières et des diplômés. Deux éléments témoignent de cette tendance : le développement de l'apprentissage et la multiplication des périodes de stages au sein des filières de l'enseignement supérieur.

Ces évolutions s'inscrivent plus généralement dans un changement de cadre, fortement impulsé au niveau européen, dans lequel évolue aujourd'hui l'ensemble des politiques d'emploi. L'objectif est d'amener les jeunes à accéder à un emploi le plus rapidement possible, et cela passe par une amélioration de leur « employabilité ». On assiste ainsi à une transformation des référentiels de l'action publique en matière d'emploi et de formation.

L'objet de cette thèse est d'étudier les nouvelles orientations dans les dispositifs de la politique d'emploi et de la formation professionnelle des jeunes. Ces orientations ne vont pas de soi. D'une part, l'accompagnement des jeunes au sein du réseau des missions locales et des PAIO existait déjà (depuis 1982) et avait comme objectif de prendre en compte les difficultés d'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans une approche globale. D'autre part, les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes devraient viser *a priori* les jeunes les moins diplômés, qui ont le plus de difficultés dans l'accès à l'emploi. Mais l'inflation scolaire a entraîné un accroissement du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. Parmi l'ensemble des sortants de formation initiale, 42% sont diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (Céreq, 2008), contre 33% en 1992 (Epiphane *et alii*, 2001). En 2001, 284 000 jeunes sortent diplômés de l'enseignement supérieur, contre 119 000 en 1982 (cf. Graphique 10, Annexe 1).

D'un point de vue théorique, il n'existe pas de développement spécifique en économie qui vise à expliquer les difficultés particulières de ces jeunes sur le marché du travail. Les jeunes ne constituant pas une catégorie d'étude en tant que telle, les éléments théoriques mobilisés afin d'expliquer leurs difficultés d'accès au marché du travail correspondent aux analyses microéconomiques habituelles.

Il s'agit essentiellement des modèles de demande et d'offre de travail (en particulier, la théorie du capital humain). Dans cette optique, les difficultés des jeunes sur le marché du travail proviennent d'une productivité trop faible. Du point de vue de la demande de travail, le chômage des jeunes est considéré comme un problème de coût du travail trop élevé. L'idée est que le coût salarial des jeunes serait trop élevé par rapport à leur niveau de productivité à l'embauche, plus faible que celle de leurs aînés expérimentés. De nombreuses mesures d'allègements de cotisations sociales ciblées (ou pas) sur les jeunes se sont développées pour pallier ce problème. Du côté de l'offre de travail, la théorie du capital humain considère le chômage des jeunes comme un problème de formation insuffisante ou inadéquate. La mise en place de dispositifs de formation en alternance s'inscrit dans ce sens.

Ces éléments théoriques nous semblent être pertinents uniquement pour comprendre les difficultés des jeunes les moins qualifiés. Une partie des politiques de baisse des cotisations sociales menées depuis le début des années 90 concernent justement des jeunes peu qualifiés. De même, la nécessité d'une meilleure formation, et donc d'un investissement en capital humain, pour faciliter l'accès à l'emploi ne devrait concerner que les jeunes les moins qualifiés. Or, comme nous l'avons déjà souligné, l'évolution récente des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle se caractérise par leur déploiement vers des niveaux plus élevés de formation. Pour toutes ces raisons, nous adoptons dans cette thèse une démarche d'économie appliquée, en cherchant à évaluer certains dispositifs d'emploi destinés aux jeunes, qui nous semblent caractéristiques de cette évolution.

De nombreux travaux d'évaluation des dispositifs publics d'emploi se sont développés en France à partir de la fin des années 90, notamment sur les jeunes (Bonnal *et al.*, 1997 ; Brodaty *et al.*, 2001 et 2005 ; Even et Klein, 2007 notamment). Les différents dispositifs, allègements de cotisations sociales ou les emplois aidés, ont fait l'objet de nombreuses évaluations. Nous ferons référence à ces travaux au cours de cette thèse afin d'introduire nos analyses. Cependant, la thèse ne vise pas à fournir une évaluation de l'ensemble des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle, mais à étudier plus spécifiquement ceux qui correspondent aux orientations récentes. De plus, nous cherchons à saisir cette orientation, en prenant en compte les caractéristiques des publics visés par ces dispositifs.

La spécificité de cette thèse est double : d'une part, étudier les dispositifs qui marquent une orientation particulière des politiques d'emploi et de formation professionnelle pour les jeunes, en s'intéressant à des jeunes particuliers (de par leur niveau d'études) plutôt qu'aux jeunes considérés comme un tout. D'autre part, s'inscrire dans une démarche délibérément appliquée afin de détailler les dispositifs étudiés et d'analyser et évaluer empiriquement leurs conséquences sur l'insertion professionnelle des jeunes.

La thèse mobilise des données individuelles longitudinales afin d'étudier l'insertion professionnelle des jeunes telle qu'elle est définie par Vernières (1997) : un processus par lequel le jeune sortant de formation initiale acquiert une position stabilisée dans le système d'emploi. L'insertion professionnelle caractérise donc les transitions de la formation initiale à l'emploi. Ainsi, définir « les jeunes » à partir d'un critère par classe d'âge n'est pas très adapté, car il engloberait des jeunes moins diplômés déjà insérés ayant quitté le système éducatif tôt et des jeunes plus diplômés qui sortent tout juste de formation initiale. Il est plus pertinent de considérer qu'un jeune en insertion est un individu qui quitte le système éducatif. C'est pourquoi nous allons mobiliser, au cours de cette thèse, des données qui suivent des cohortes de génération qui sortent du système éducatif au même moment, fournies par les enquêtes « Génération » du Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ). Nous mobilisons les enquêtes « Génération 2001 » et « Génération 2004 », les plus récentes au moment de l'élaboration de cette thèse (voir Annexe 2). Nous avons pu accéder à ces données grâce au CEREQ, et à la participation au groupe d'exploitation de « Génération 2004 ». Nous faisons le choix d'étudier l'insertion des jeunes sur le marché du travail durant la dernière décennie. En effet, l'objectif de cette thèse est de mettre en évidence le développement récent de certains dispositifs vers certaines catégories de jeunes (les moins diplômés ou ceux sortis du supérieur) et d'analyser leurs effets sur l'emploi des bénéficiaires. Ainsi, nous étudions la situation des jeunes sortis en 2001 ou en 2004. Les enquêtes « Génération » sont difficilement comparables entre elles, car ce ne sont pas les mêmes individus qui sont réinterrogés à chaque nouvelle enquête. Ceci ne nous empêche pas de faire référence certaines fois aux enquêtes précédentes. Nous nous appuyons également sur d'autres données. L'enquête Emploi de l'INSEE nous fournit un certain nombre de complément d'informations à nos analyses descriptives.

De plus, nous exploitons une source originale, « Parcours 3 », issue des données de gestion des missions locales et des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO). Cette source a été accessible par une réponse à un appel à projet de recherche de la DARES. Les données sont aussi individuelles et nous avons effectué leur mise en panel afin de suivre chaque jeune trimestre par trimestre.

Nous faisons le choix de mobiliser des données individuelles qui retracent de façon longitudinale la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi et qui permettent en outre d'analyser les caractéristiques individuelles des jeunes (sociodémographiques, parcours de formation), primordiales pour expliquer leur insertion. Leur intégration sur le marché du travail est fortement conditionnée à ces caractéristiques, si bien qu'il est nécessaire de les prendre en compte afin d'estimer l'effet du dispositif dont ils ont bénéficié. De plus, les enquêtes utilisées sont longitudinales, si bien qu'elles fournissent une description temporelle des différentes situations professionnelles, que traversent les jeunes.

L'objet de cette thèse est de comprendre l'orientation des politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes, à partir de l'analyse détaillée de plusieurs dispositifs spécifiques destinés à des publics particuliers, en analysant, à l'aide de données retraçant leur trajectoire, leurs conséquences en termes d'insertion professionnelle. Notre démarche se fera en quatre temps.

Le chapitre 1 cherche à comprendre les raisons pour lesquelles l'action publique s'oriente vers certains types de dispositifs, dont la nature diffère mais qui relève d'un même cadre référentiel. Son objectif est d'analyser les principales évolutions des politiques d'insertion professionnelle destinées aux jeunes en France depuis le milieu des années 70. Cette évolution peut découler des fluctuations de la conjoncture économique, et des périodes de récessions qui ont accentué les difficultés que rencontrent les jeunes pour s'insérer sur le marché du travail, mais peut également provenir des orientations politiques des gouvernements successifs. Or, on ne peut analyser les orientations prises en matière de politiques d'emploi et de formation professionnelle des jeunes, sans prendre en compte l'influence des institutions européennes. Celles-ci influent de plus en plus sur la définition des politiques à mettre en œuvre. Nous nous interrogeons sur l'émergence d'un consensus européen et de sa logique sous-jacente quant aux objectifs des programmes d'emploi et de formation professionnelle. Cette dynamique vise également les jeunes. Comment ce changement de référentiel s'est-il traduit par une logique d'activation ? Comment cette notion s'est-elle diffusée en Europe ? Cette logique se retrouve-t-elle en amont dans l'évolution du système éducatif au travers notamment de la professionnalisation de l'enseignement supérieur ?

A l'issue de ces éléments, la suite de la thèse vise à analyser l'insertion des jeunes selon deux angles spécifiques par lesquels les pouvoirs publics entendent promouvoir l'insertion des jeunes : on interroge, d'une part, le glissement vers une logique d'activation à partir de l'analyse de l'accompagnement vers l'emploi avec le programme CIVIS et, d'autre part, le développement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur par le biais des stages et de l'apprentissage au sein de ses filières.

Le chapitre 2 présente et évalue un dispositif d'accompagnement pour les jeunes peu ou pas diplômés : le CIVIS. Nous nous intéressons aux jeunes les plus éloignés de l'emploi, autrement dit les plus en difficulté sur le marché du travail, du fait de leur faible niveau de formation. L'accompagnement représente une des composantes de l'action du Service public de l'emploi depuis sa mise en place dans son objectif d'aide au retour à l'emploi des chômeurs. Cependant, son usage comme levier de refondation de l'action publique pour l'emploi et du Système national de protection sociale est plus récent. Suite à la Stratégie européenne pour l'emploi, la notion d'« Etat social actif » s'est diffusée au sein des Etats membres de l'Union européenne. C'est dans les dispositifs d'accompagnement que ce

concept s'est notamment installé. Ce chapitre propose de définir ce dispositif au sein des autres programmes d'accompagnement, relevant d'une logique restrictive de l'activation, puis d'estimer l'impact de ce dispositif sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes. Nous nous appuyons sur les données de gestion issues de l'interface du réseau des missions locales « Parcours 3 ». Ces données mises en panel fournissent des éléments descriptifs sur les caractéristiques des jeunes suivis et leurs trajectoires vis-à-vis de l'emploi durant leur accompagnement. Nous proposons, à partir de ces données, une évaluation microéconométrique de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis au sein du programme CIVIS.

Le chapitre 3 propose une évaluation de l'effet des stages, forme la plus courante de la professionnalisation à ce niveau de formation, sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Les stages sont devenus, pour la majorité de ces jeunes, une étape obligatoire avant l'entrée dans la vie active. Cette évolution est représentative de la dynamique commune en Europe, qui conduit à recentrer l'enseignement supérieur dans l'objectif d'amener au plus vite les jeunes vers l'emploi. Après un cadrage législatif et une revue de littérature théorique et empirique sur les stages étudiants, nous présentons leurs caractéristiques au sein de l'enseignement supérieur avant d'évaluer leur impact sur l'insertion professionnelle des diplômés. Il s'agit d'étudier la valeur professionnelle des stages proposés aux étudiants au cours de leur formation, en mobilisant les enquêtes « Génération » 2001 et 2004 du CEREQ. Nous proposons deux évaluations. Une première évaluation vise à mesurer l'impact d'avoir fait un stage sur l'accès à un emploi stable, en mobilisant un modèle d'appariement sélectif. La seconde évaluation vise à tenir compte de la forte hétérogénéité des stages, et étudie ainsi les conséquences sur l'insertion professionnelle des jeunes selon la qualité des stages effectués. Nous proposons, pour cela, une typologie des stages, à partir de leurs caractéristiques puis, des modélisations économétriques pour rendre compte de l'hétérogénéité individuelle dans l'accès aux différents types de stages. L'objectif est d'identifier les types de stages procurant réellement un avantage en termes d'insertion et de stabilisation professionnelle.

Le mouvement de professionnalisation dans l'enseignement supérieur a non seulement conduit à la multiplication des stages à tous les niveaux de formations et dans toutes les filières (générales ou non), mais il s'est également traduit par la croissance exponentielle de l'apprentissage dans le supérieur.

Le chapitre 4 questionne le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Encadré par un contrat de travail, l'apprentissage offre une forme alternative de professionnalisation des filières dans le supérieur. Le contrat d'apprentissage est le contrat aidé qui connaît la plus grande progression depuis le début des années 90. Cette évolution devrait durer compte tenu des orientations actuelles. Pourquoi l'apprentissage, autrefois

associé aux filières d'études courtes, de bas niveaux de qualification, et de formation technique, s'est-il généralisé dans l'enseignement supérieur ? Le développement de ce dispositif en alternance au sein de l'enseignement supérieur repose en premier lieu sur l'idée qu'il permet une meilleure insertion sur le marché du travail. Ce chapitre s'interroge sur la pertinence d'étendre l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, alors même que le diplôme lui-même devrait constituer une protection contre le chômage. Nous présentons le système français d'apprentissage, dans une mise en perspective internationale, puis ses évolutions récentes. Nous proposons ensuite une évaluation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes, en mobilisant les données de l'Enquête « Génération 2001 » du CEREQ.

Chapitre 1.
**L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation
professionnelle destinés aux jeunes**

Introduction

Depuis quarante ans, de nombreux dispositifs d'emploi et de formation professionnelle se sont succédé. La spécificité du mode de régulation d'insertion professionnelle des jeunes en France repose sur le poids important de ces mesures. A titre d'exemple, un quart des emplois occupés par les jeunes en 2010 sont des emplois aidés. Certains sont spécifiques aux jeunes, d'autres non. Ces mesures sont *a priori* mises en place afin de faire face à la dégradation du marché du travail, dont les jeunes sont les premières victimes. Les politiques d'emploi et de formation professionnelle ne relèvent cependant pas toutes de la même logique. Pourquoi les gouvernements développent certains dispositifs plutôt que d'autres ? Les institutions européennes, par le biais de la Stratégie européenne pour l'emploi, influencent-elles les politiques nationales des Etats membres ? On constate que certains dispositifs d'emploi et de formation professionnelle sont aujourd'hui privilégiés. Ce chapitre 1 présente les raisons pour lesquelles l'action publique s'oriente vers certains types de dispositifs, dont la nature diffère mais qui relève d'un même cadre référentiel.

Pour cela, ce chapitre s'interroge sur l'évolution et le développement des politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes depuis le milieu des années 70. Cette évolution peut découler des fluctuations de la conjoncture économique, et des périodes de récessions qui ont accentué les difficultés que rencontrent les jeunes pour s'insérer sur le marché du travail, mais peut également provenir des orientations politiques des gouvernements successifs. C'est pourquoi nous présentons et analysons leur développement au vu de ces événements. Or, on ne peut analyser les orientations prises en matière de politiques d'emploi et de formation professionnelle des jeunes, sans prendre en compte l'influence des institutions européennes. Celles-ci influent sur la définition des politiques à mettre en œuvre. Un discours commun émerge quant à la logique sous-jacente que doivent atteindre les programmes d'emploi et de formation professionnelle. Cette dynamique vise également les jeunes.

Notre démarche se déroule en deux temps. Nous décrivons, dans une première partie, les grands traits de l'évolution des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes depuis les années 70. Nous présentons les différents types de dispositifs existant, afin de mettre en lien leur développement avec les cycles économiques et politiques. Dans une deuxième partie, nous nous interrogeons sur l'émergence d'un consensus européen sur les politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes.

1. L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle des jeunes en France depuis les années 70

Après avoir présenté les types de dispositifs publics d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes en France (1.1), nous analysons leur évolution au regard des cycles économiques et politiques (1.2).

1.1. Les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes en France

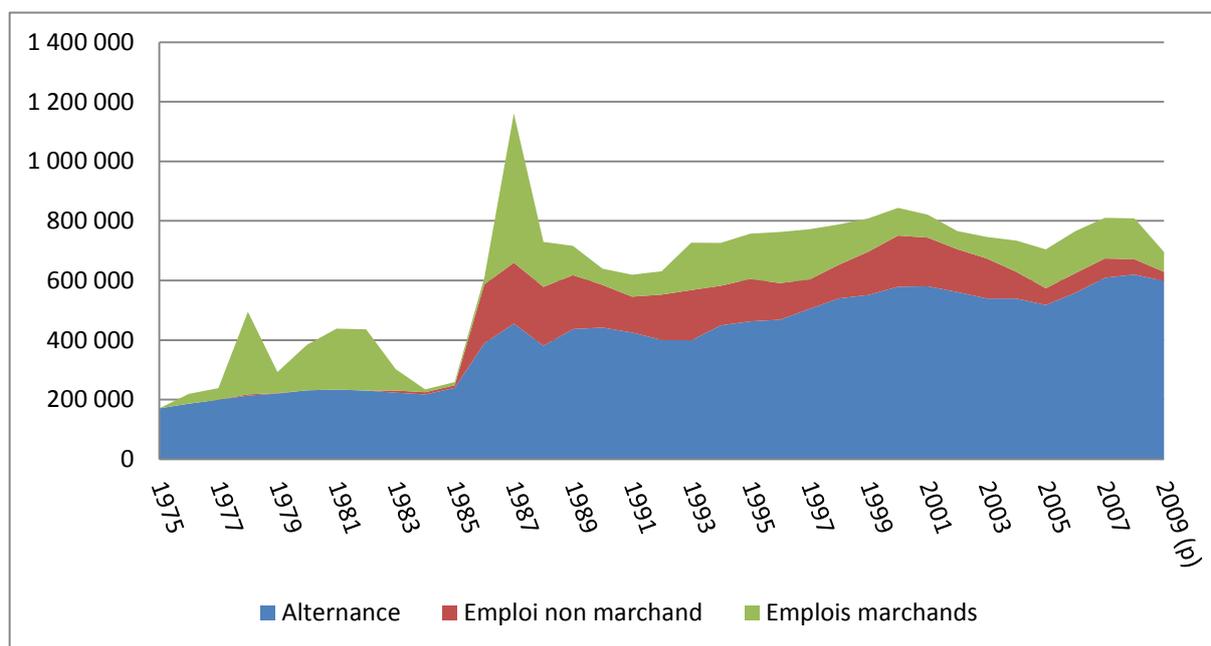
Les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes en France sont composées en grande partie de contrats aidés. Selon l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, un contrat aidé est « *un emploi qui relève d'un contrat de travail dérogatoire au droit commun, pour lequel l'employeur bénéficie d'aides publiques, pouvant prendre la forme de subventions à l'embauche, d'exonérations de certaines cotisations sociales, d'aides à la formation, afin de stimuler la création d'emploi ou la formation de certains « publics cibles ».* Ces emplois peuvent relever du secteur marchand ou du secteur non marchand » (INSEE, 2009, p.112). Les contrats aidés destinés aux jeunes sont définis par une limite d'âge, généralement 25 ans révolus. L'éligibilité à certains dispositifs peut aussi dépendre du niveau d'études ou de la résidence dans une zone définie par la politique de la ville. Parmi les emplois aidés existant aujourd'hui, seuls les contrats en alternance (contrat d'apprentissage et contrat de professionnalisation) sont destinés essentiellement aux jeunes âgés de 16 à 25 ans. En 2010, ils représentent près de 85% de l'ensemble des bénéficiaires des mesures d'aide à l'emploi des jeunes. Les autres contrats aidés qui s'inscrivent dans les politiques d'emploi et de formation professionnelle des jeunes ne leur sont pas uniquement destinés. C'est le cas notamment du Contrat Unique d'Insertion (CUI), dans ses deux déclinaisons : Contrats d'Accompagnement vers l'Emploi (CUI-CAE) pour le secteur non marchand et Contrat Initiative Emploi (CUI-CIE) pour le secteur marchand. Parmi les bénéficiaires du CUI-CAE et du CUI-CIE, ils sont respectivement 35% et 50% à avoir moins de 26 ans en 2009 (Bahu et Fendrich, 2011). Aux côtés des contrats aidés, des dispositifs institutionnels non encadrés par un contrat de travail ont également été mis en place. C'est notamment le cas des stages et des dispositifs d'accompagnement, comme le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS¹).

¹Il est important de souligner que le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale n'est pas un contrat de travail, mais une mesure d'accompagnement contractualisée entre un conseiller d'une mission locale et un jeune (voir chapitre 2).

Un grand nombre de dispositifs a été mis en place depuis le début des années soixante-dix. Ces mesures d'aide à l'emploi des jeunes ne touchent pas toutes le même public, elles offrent des statuts différents aux jeunes bénéficiaires, elles n'ont pas les mêmes objectifs et diffèrent dans les modalités de recours pour l'employeur. Elles peuvent cependant être regroupées par grand type de mesures selon des caractéristiques communes (objectifs, place de la formation, secteur). Nous reprenons la typologie de Ryan (2001) en trois groupes : les mesures touchant à la politique éducative, les emplois aidés du secteur marchand et les emplois aidés du secteur non marchand. Cette classification ne prend pas en compte certains dispositifs, comme les stages ou les programmes d'accompagnement vers l'emploi (le CIVIS par exemple). Ces derniers ne sont en effet pas comptabilisés dans les effectifs des mesures d'aide à l'emploi des jeunes du Ministère du travail (DARES), sur lesquels nous nous appuyons afin d'analyser leur évolution depuis quarante ans.

Nous proposons ainsi une présentation des politiques publiques ciblées sur l'accès à l'emploi des jeunes et de leur évolution selon ces trois grandes catégories : les dispositifs en alternance (apprentissage ou autres), les emplois aidés du secteur non marchand et les emplois aidés du secteur marchand (voir Annexe 4 pour un descriptif complet des mesures existantes ou passées concernant les jeunes). Les effectifs concernés par ces mesures sont en nette croissance depuis leur mise en place, au milieu des années soixante-dix. On est en effet passé de 150 000 bénéficiaires en 1975 à 670 000 bénéficiaires en 2009 (voir Graphique 1).

Graphique 1. Les jeunes de moins de 26 ans dans les différents dispositifs de politique de l'emploi depuis 1974



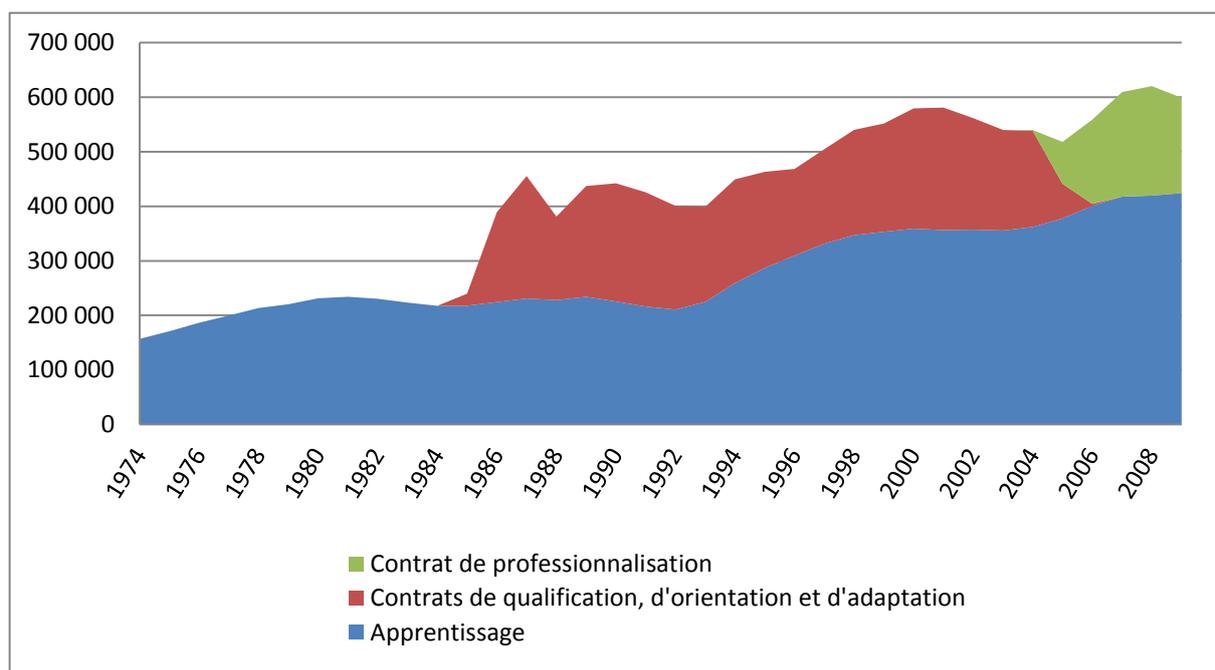
Sources : Dares (mesures pour l'emploi) ; Insee, enquêtes Emploi.

Tout d'abord, les mesures relatives à la politique éducative, et plus précisément relevant de l'alternance, reposent sur l'idée que le chômage des jeunes ou leur difficulté d'insertion serait dû à un problème de formation inadéquate, car trop éloignée du monde professionnel. Le principal objectif de ces dispositifs est de rapprocher système éducatif et entreprises afin d'améliorer l'adaptation des qualifications aux besoins de l'appareil productif. Ce groupe de mesures comprend les contrats de formation en alternance : les contrats d'apprentissage et les contrats de professionnalisation, qui regroupent les anciens contrats d'adaptation et contrats de qualification. L'alternance recouvre des réalités multiples. C'est à la fois un mode d'acquisition d'une qualification professionnelle et une mesure publique de l'emploi. La délimitation du champ de l'alternance fait débat. Usuellement, l'alternance se caractérise par l'association d'enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés dans des organismes publics ou privés de formation et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation avec les qualifications recherchées. L'alternance se définit donc par l'articulation d'une formation théorique et d'une formation pratique au sein d'une entreprise (Grefte 1995). Les dispositifs en alternance sont les mesures les plus importantes en termes d'effectifs. Le nombre de bénéficiaires de l'alternance a connu une très forte croissance depuis quarante ans (voir Graphique 2). En 2010, ces mesures regroupent plus des quatre-cinquièmes des bénéficiaires de l'ensemble des mesures de la politique de l'emploi en faveur des jeunes.

CHAPITRE 1

Bien que ce ne soit pas le cas, les stages pourraient s'inscrire également dans ce groupe en tant que politique de professionnalisation du système éducatif. Les stages consistent en effet en une mesure de formation pratique dans une entreprise (ou une administration publique), non encadrée par un contrat de travail. Le stagiaire n'ayant pas la qualité de salarié, le recensement des effectifs de stagiaires est difficile à effectuer (voir chapitre 3).

Graphique 2. Les dispositifs en alternance chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974



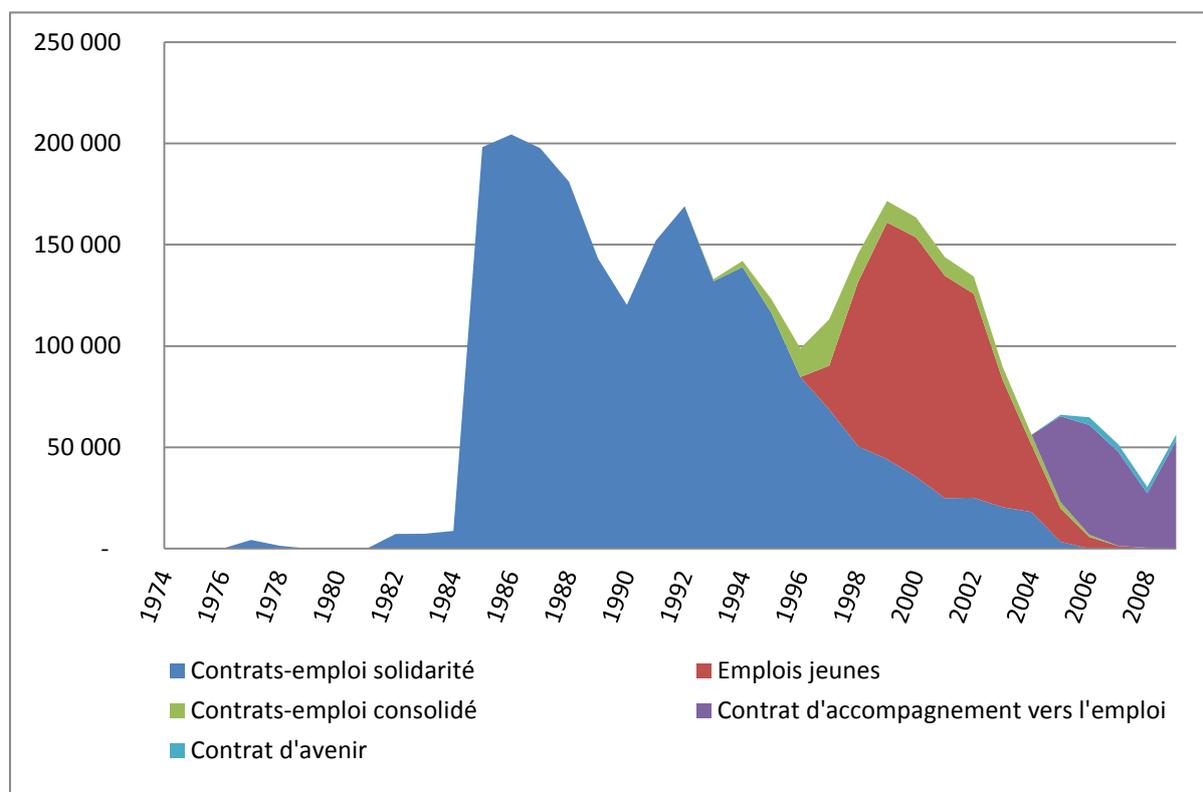
Sources : Dares (mesures pour l'emploi) ; Insee, enquêtes Emploi.

Ensuite, les pouvoirs publics peuvent intervenir directement sur le marché du travail par la création d'emplois dans le secteur non marchand : Contrat Emploi Solidarité (CES), Contrat Emploi Consolidé (CEC), Contrat d'Avenir, Nouveaux Services-Emplois Jeunes (NSEJ). L'objectif des emplois aidés non marchands est de fournir une expérience professionnelle aux publics les plus en difficulté tout en répondant à des besoins sociaux, environnementaux ou encore éducatifs, dans des établissements du secteur non marchand (associations, communes, établissements scolaires, par exemple). Cependant, les Nouveaux Services Emplois Jeunes (NSEJ), mis en place en 1997, se différencient des autres emplois aidés du secteur non marchand à deux égards. D'abord, ils n'ont plus concerné essentiellement des publics défavorisés. Ensuite, le but des NSEJ est d'explorer de nouveaux gisements d'emplois, en créant des emplois fondés sur une productivité du travail faible, qui correspondent à des besoins collectifs non satisfaits dans le secteur non

CHAPITRE 1

marchand. Le nombre de bénéficiaires des emplois aidés non marchands a fluctué depuis trente ans : très peu dans les années soixante-dix, ils ont concernés jusqu'à 200 000 jeunes entre 1985 et 1987 et ne concernent plus que 50 000 personnes aujourd'hui (voir Graphique 3). En 2010, seul le Contrat Unique d'Insertion-Contrat d'Accompagnement vers l'Emploi (CUI-CAE) subsiste et représente 10% de l'ensemble des bénéficiaires d'emploi aidés chez les jeunes de moins de 26 ans.

Graphique 3. Les emplois aidés du secteur non marchand chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974



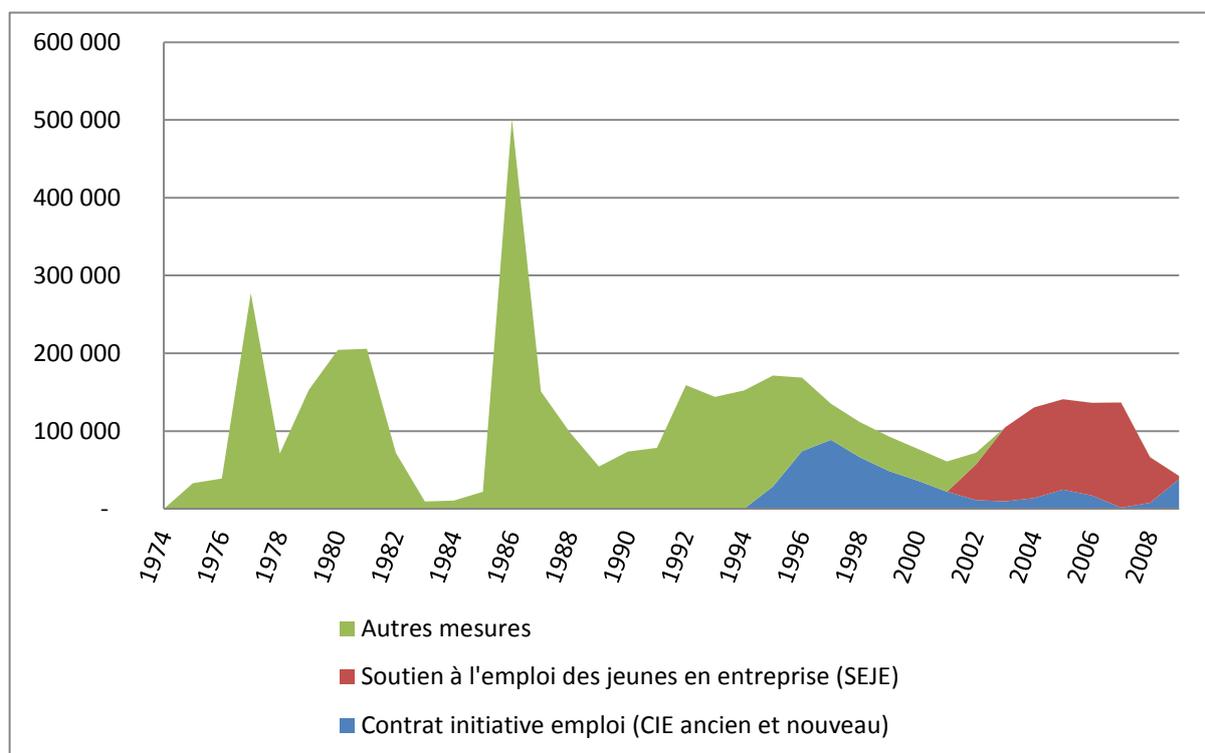
Sources : Dares (mesures pour l'emploi) ; Insee, enquêtes Emploi.

En troisième lieu, les contrats aidés du secteur marchand correspondent principalement à des subventions aux employeurs en contrepartie d'une embauche. Ces mesures visent ainsi essentiellement à réduire le coût du travail des bénéficiaires, moins qualifiés en général et pouvant être des jeunes actifs en particulier, par le biais d'exonérations de cotisations sociales et/ou par le versement de subventions forfaitaires aux employeurs. Elles s'appuient sur le postulat théorique que les jeunes, et plus particulièrement les moins qualifiés, ont une productivité plus faible que leurs aînés expérimentés, si bien que leur coût salarial serait trop élevé par rapport à leur niveau de productivité à l'embauche. Cette faible productivité serait due à un manque d'expérience professionnelle ou à une formation

CHAPITRE 1

insuffisante. Appliquée aux jeunes, la théorie néoclassique stipule alors qu'il faudrait « *déconnecter le coût du travail des jeunes de celui des adultes* » (Cette et alii, 1996, p.45). Plusieurs dispositifs se sont succédé depuis le milieu des années soixante-dix, faisant fluctuer le nombre de bénéficiaires entre quelques milliers et environ 200 000 personnes (voir Graphique 4). Parmi ces mesures, on peut citer le Contrat Initiative Emploi (CIE), dont les bénéficiaires sont des personnes en difficultés sociales et professionnelles. Certaines de ces mesures visent spécifiquement les jeunes. C'est le cas du Contrat Jeunes en Entreprise (ou dispositif de « Soutien à l'Emploi des jeunes en Entreprise »), destiné aux jeunes âgés de moins de 25 ans dont le niveau de formation est inférieur à celui d'un diplômé de fin de second cycle (niveau IV). En 2010, le Contrat Unique d'Insertion-Contrat initiative Emploi (CUI-CIE) constitue le seul dispositif du secteur marchand (hors alternance). Il représente moins de 5% des bénéficiaires des emplois aidés chez les jeunes de moins de 26 ans.

Graphique 4. Les emplois aidés du secteur marchand chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974



Sources : Dares (mesures pour l'emploi) ; Insee, enquêtes Emploi.

A ces mesures on pourrait ajouter un autre groupe de dispositifs qui rassemble les programmes d'accompagnement vers l'emploi des jeunes en difficulté : le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) ou le programme Trajectoire d'Accès à l'Emploi (TRACE). D'autres dispositifs d'accompagnement individuels des demandeurs d'emploi, non destinés exclusivement aux jeunes, ont également été mis en place : Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi (PPAE) et le Plan d'Aide au Retour à l'Emploi - Projet d'Action Personnalisé (PARE-PAP), par exemple. Les dispositifs de suivi individualisé spécifiques aux jeunes s'inscrivent au sein du réseau d'accueil des missions locales ou des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO). Entre avril 2005 et mars 2009, 720 000 jeunes sont entrés dans le programme CIVIS (voir chapitre 2).

Au-delà de la tendance à la hausse qui se dégage pour l'alternance, l'observation de l'évolution du nombre de bénéficiaires de ces différents dispositifs laisse apparaître des fluctuations que l'on peut chercher à confronter aux cycles économiques. Les dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes sont-ils plus particulièrement mis en place et développés dans les périodes de récession, afin d'aider à l'insertion des jeunes, ou répondent-ils à d'autres fluctuations ? Dans la prochaine section, nous confrontons l'évolution de ces mesures par

type de dispositifs avec la conjoncture économique, afin d'étudier leur éventuel caractère contracyclique.

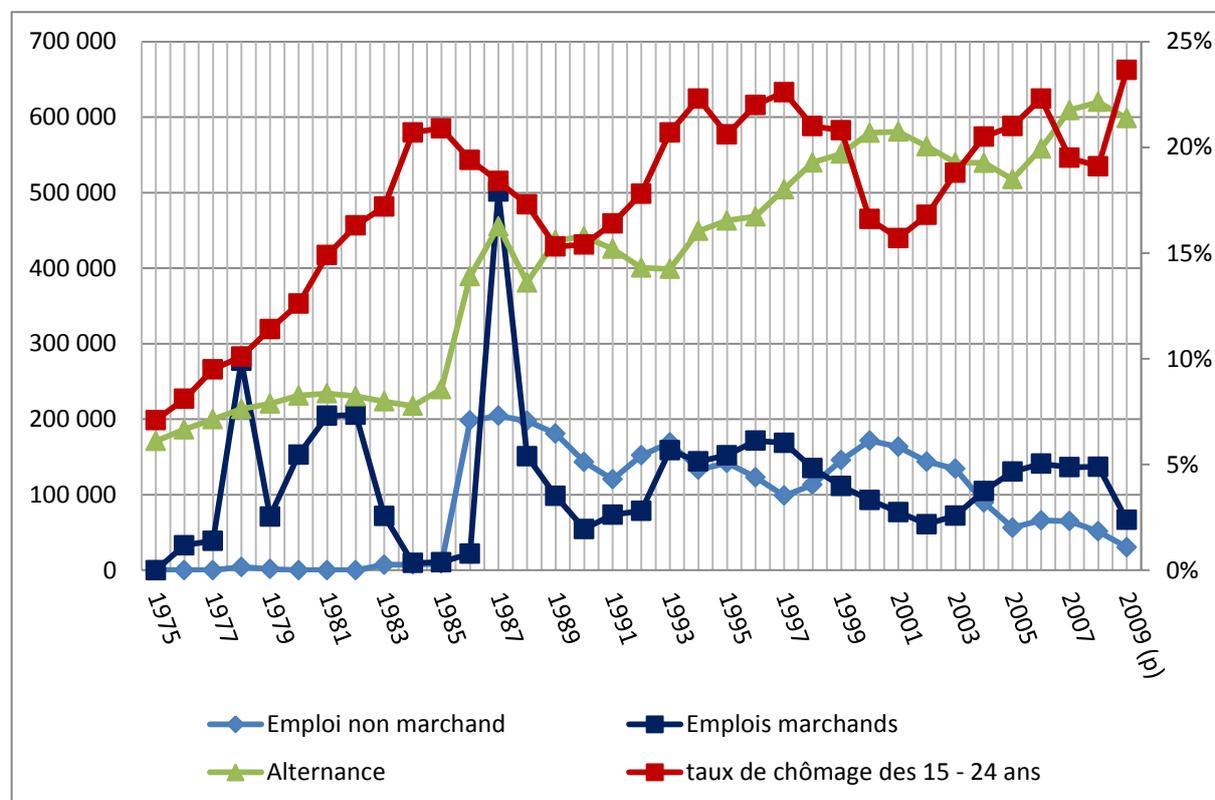
1.2. Evolution des dispositifs et conjoncture économique

Nous adoptons une démarche chronologique, en présentant d'abord les premiers dispositifs destinés aux jeunes à la fin des années 70 (1.2.1), puis le développement des politiques d'emploi et de formation professionnelle des jeunes au cours des années 80 (1.2.2), la première partie des années 90 (1.2.3), le glissement dans la conception de ces dispositifs à partir du milieu des années 90 (1.2.4), et enfin les évolutions récentes depuis les années 2000 (1.2.5).

1.2.1. 1975-1982 : le développement des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes face à la montée du chômage de masse

A la suite du premier choc pétrolier, la situation sur le marché du travail se dégrade et il devient important de mettre en place une politique de soutien à l'emploi. Les jeunes sont les premières victimes de la crise économique. Leur taux de chômage passe de 7,1% en 1975 à plus de 10% en 1978 (voir Graphique 12 en Annexe 5). Dans le même temps, le taux de chômage de l'ensemble de la population augmente de 1 point (4,5% en 1978). Les premières mesures spécifiques en faveur de l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes apparaissent (voir Graphique 5).

Graphique 5. Les dispositifs d'emploi et de formation professionnelle chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974



Source : Dares et Enquêtes Emploi (INSEE) ;
 Note : taux de chômage sur le 2^{ème} axe vertical.

La circulaire du Premier Ministre Jacques Chirac² du 29 janvier 1975 justifie l'adoption de mesures afin « d'utiliser la période de ralentissement de la croissance pour améliorer la formation professionnelle des jeunes demandeurs d'emploi » (DARES, 1996, p.21). Les stages « Granet » sont mis en place pour 50 000 jeunes demandeurs d'emploi de 16 à 20 ans inscrits à l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi). Des emplois marchands aidés, les Contrats Emploi-Formation³ (CEF), sont créés en 1975. Ils correspondent à des contrats à durée déterminée, d'une durée minimum de six mois, qui octroient à l'employeur des aides financières en contrepartie de la formation du jeune. L'apprentissage, dans sa forme actuelle (sous la forme d'un contrat de travail), existe depuis 1971. En 1974, il y a 150 000 bénéficiaires de l'apprentissage et on assiste à une augmentation de près de 50 000

² Sous la présidence de Valérie Giscard d'Estaing.

³ Le CEF est institué en 1975, mais il sera transformé dans ses modalités d'action par la suite. Il sera intégré aux Pactes pour l'emploi, puis au Plan Avenir-Jeune en 1981.

apprentis entre 1974 et 1978 (voir Graphique 2). Parmi les emplois occupés par les jeunes en 1978, près de 5% sont des contrats d'apprentissage.

Face à la forte dégradation du marché du travail qui se poursuit, plusieurs dispositifs vont être mis en place : de juillet 1977 à juillet 1981, trois Pactes pour l'Emploi, proposés par le gouvernement de Raymond Barre, sont adoptés. L'effort financier des pouvoirs publics devient plus conséquent et constitue une rupture avec les mesures passées, notamment celles mises en place en 1975 (Bez, Koepp, Pate et Tardieu, 1980). Les pouvoirs publics vont mettre en place des incitations financières pour les employeurs, des exonérations de cotisations sociales, développant ainsi les emplois aidés du secteur marchand (voir Graphique 5). Ils représentent en 1977 plus de 6% des emplois occupés par les jeunes (soient 277 000 bénéficiaires). Ces Pactes pour l'Emploi regroupent aussi des exonérations de cotisations patronales pour les contrats d'apprentissage, des stages pratiques en entreprise ou encore des stages de formation. Ces trois Pactes n'ont pas eu la même ampleur : le premier a touché 550 551 personnes, le second, 275 037 et le troisième, 390 580. Même si on assiste à un ralentissement du rythme de croissance du nombre de demandeurs d'emploi, le chômage progresse (*Ibid.*). En 1981, le taux de chômage des jeunes atteint près de 15%. Le rapport Schwartz (1981) constitue le premier socle de toute une série de dispositifs qui visent désormais à agir avant tout de façon structurelle, dans le cadre d'une action plus globale. Il institue le réseau des missions locales et des PAIO (Permanences d'accueil, d'information et d'orientation), dont le but est de prendre en charge les jeunes en difficulté et les aider dans leur insertion professionnelle et sociale (cf. Chapitre 2).

1.2.2. La mise en place des emplois aidés non marchands: une nouvelle phase de développement des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes

Au début des années 80, les effets sur la conjoncture économique de la crise consécutive aux chocs pétroliers sont toujours visibles et la situation sur le marché du travail reste critique. La courte embellie économique de 1982 n'aura pas beaucoup d'effet sur la situation des jeunes sur le marché du travail. Le taux de chômage des jeunes n'augmente que de 0,9 point entre 1982 et 1983, mais repart fortement à la hausse pour atteindre un point critique durant les années 1984 et 1985. On assiste au « tournant de la rigueur » en 1983, qui marque la mise en œuvre de politiques restrictives au niveau macroéconomique. Dans le même temps, les pouvoirs publics vont multiplier les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Les contrats de formation en alternance hors apprentissage font leur apparition : un accord sur la formation en alternance est signé le 26 octobre 1983.

CHAPITRE 1

Trois contrats aidés sont adoptés : le contrat de qualification, le contrat d'adaptation (qui remplace le contrat-emploi-formation) et les Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle (SIVP). En 1984, les Travaux d'Utilité Collective (TUC), destinés aux employeurs du secteur non marchand (collectivités territoriales, associations à but non lucratif, fondations, organismes de sécurité sociale, sociétés mutualistes) sont adoptés. Les bénéficiaires des TUC ont un statut de stagiaire de la formation professionnelle. Les emplois aidés du secteur non marchand font ainsi leur apparition (voir Figure 1). Les années 84-85 sont marquées par une nouvelle hausse du chômage : le taux de chômage de l'ensemble de la population passe au-dessus des 8%, tandis que celui des jeunes s'élève à plus de 20%. Les pouvoirs publics vont alors largement faire appel aux dispositifs d'emploi et de formation professionnelle. En juillet 1986, Philippe Seguin met en place un Plan d'urgence pour l'embauche des jeunes (DARES, 2003) qui vise à encourager l'embauche de jeunes de moins de 25 ans en contrepartie d'exonérations de cotisations sociales patronales. Les emplois aidés marchands connaissent ainsi une très forte croissance (voir Graphique 5). En 1986, plus d'un million de jeunes de 16 à 24 ans occupent un emploi aidé. La part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes augmente considérablement. Alors qu'ils ne représentaient que 4% des emplois occupés en 1975, leur développement s'accélère durant le milieu des années 80 pour atteindre 30,2% en 1986 (voir Graphique 13 en Annexe 5). Ainsi, cette période est caractérisée par une croissance forte des trois types de dispositifs : alternance, emplois aidés du secteur marchand et emplois aidés du secteur non marchand.

Cette croissance très rapide des emplois aidés pour les jeunes a conduit à une forte baisse de la part des emplois stables dans les emplois occupés par les sortants du système éducatif, *i.e.* dont l'ancienneté sur le marché du travail est faible : la part de l'emploi stable chez les jeunes passe ainsi de 80% en 1984 à 47% en 1988 (Fondeur et Minni, 2004). « *Au cours des deux décennies précédentes, l'emploi stable n'est plus la norme lors de la première année de présence sur le marché du travail* » (*ibid.*, p.95). La proportion d'emplois stables parmi les emplois occupés par les jeunes entrants sur le marché du travail a ainsi eu structurellement tendance à baisser, du fait notamment du développement des emplois aidés. L'évolution des formes d'emploi est davantage sensible aux évolutions conjoncturelles, d'autant plus quand les pouvoirs publics mobilisent largement les emplois aidés de manière contracyclique, comme c'est le cas durant cette deuxième moitié des années 80.

A la fin de 1989, les TUC sont remplacés par les Contrats Emploi Solidarité (CES). Ils ont la même vocation - offrir un emploi subventionné dans le secteur non marchand - mais s'adressent à un public plus large que le public jeune et offre une meilleure protection de l'emploi (ce sont des contrats de travail). La loi n° 98-657 du 29 juillet 1988 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, qui institue les CES, crée également les Contrats

Emploi Consolidés (CEC). Ces contrats visent des publics prioritaires (chômeurs de longue durée et jeunes peu qualifiés) dans le cadre d'un emploi aidé du secteur non marchand. Le Crédit de Formation Individualisé est également mis en place en 1989. Il offre à tout jeune sans qualification le droit d'accéder à une formation afin d'acquérir une qualification de niveau V (CAP, BEP ou équivalent).

1.2.3. Le début des années 90 : une utilisation contracyclique des mesures d'insertion des jeunes

La fin des années 80 se caractérise par un retournement dans la tendance à la hausse du taux de chômage des jeunes. En 1990, le taux de chômage de l'ensemble de la population passe sous la barre des 8%, suite à une amélioration de la conjoncture économique (croissance de 4,7% en 1988). Le taux de chômage des jeunes baisse de deux points entre 1988 et 1989, il passe ainsi de 17,3% à 15,3% (voir Graphique 13 en Annexe 5). Il se maintient en 1990 à 15,4%. Dans le même temps, on assiste à une diminution du nombre de bénéficiaires d'emplois aidés, notamment ceux du secteur marchand (voir Graphique 4). Le nombre de bénéficiaires d'emplois aidés marchands passe ainsi de 500 000 en 1986 à 74 000 en 1990, et ceux du secteur non marchand de 200 000 à 120 000 (voir Graphique 5). La part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes diminue pour atteindre 18% durant les années 89-90.

Le début des années 90 est de nouveau marqué par une nouvelle croissance du chômage qui s'accompagne d'une forte reprise du nombre de contrats aidés. L'utilisation contracyclique des Contrats Emploi Solidarité (CES) est visible dans le Graphique 5. Le nombre de CES remonte en effet pour atteindre près de 170 000 bénéficiaires en 1992. Cette croissance est davantage visible lorsque l'on regarde la part des mesures d'emploi et de formation professionnelle dans les emplois occupés par les jeunes. Depuis cette date, le nombre total de jeunes bénéficiaires d'emplois aidés ne va pas redescendre en dessous de 25%. Ces mesures vont surtout prendre une place de plus en plus importante parmi le nombre d'emplois occupés par les jeunes (Voir Graphique 13 en Annexe 5). A partir de 1992, la part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes remonte ainsi à plus de 26%. Cette croissance se poursuit durant le début des années 90.

Les CES continuent d'être mobilisés mais on assiste également à une forte croissance des emplois aidés marchands. Les Exo-jeunes sont adoptées en 1991 (Voir Annexe 4). Ce dispositif, abandonné en 1993, consistait à offrir des subventions (exonérations de cotisations sociales) sans contrepartie à l'employeur s'il employait un jeune de moins de 25 ans non qualifié. L'année 1993 correspond également à la tentative d'instauration du

Contrat d'Insertion Professionnelle (CIP). Le CIP visait à instaurer, pour les moins de 26 ans, un contrat de travail à durée déterminée (6 mois à 1 an, renouvelable 1 fois) rémunéré à 80% du SMIC. Ce « SMIC jeune » souleva une vague de protestations, qui a conduit à son abrogation le 30 mars 1994. Par la suite, les aides financières aux entreprises augmentent de façon conséquente : instauration des primes à l'embauche pour les contrats de formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de qualification, contrat d'adaptation) et de l'Aide au Premier Emploi des Jeunes (APEJ).

Ces années sont marquées par deux phénomènes importants. En premier lieu, le nombre de bénéficiaires d'emplois en alternance augmente considérablement. Notamment, le nombre de bénéficiaires du contrat d'apprentissage connaît une forte croissance à partir de 1994. En 1997, on compte 310 000 apprentis, contre 210 000 en 1993. En second lieu, on constate que, jusqu'en 1995, les emplois aidés des secteurs marchands et non marchands connaissent les mêmes évolutions. Ils sont, durant cette période, sensibles aux évolutions conjoncturelles et largement utilisés de manière contracyclique par les gouvernements successifs. L'alternance dans la mobilisation des emplois aidés marchands et non marchands constitue par la suite une rupture avec les tendances précédentes. Cette alternance semble être liée aux cycles politiques.

1.2.4. Les mesures d'insertion professionnelle à la fin des années 90 : une composante structurelle du processus d'insertion des jeunes

En 1995, un tiers des emplois occupés par les jeunes est associé à une mesure d'emploi et de formation professionnelle. Depuis cette date, les mesures d'insertion professionnelle sont devenues une composante structurelle du processus d'insertion des jeunes. Tandis que l'alternance continue à croître, des différences apparaissent quant au développement des emplois aidés marchands et non marchands (voir Figure 1). L'utilisation des emplois aidés du secteur non marchand caractérise les politiques d'insertion des publics en difficulté en France depuis la fin des années 80 (Simonin, 2002). A côté des Contrats Emploi Solidarité (CES) et des Contrats Emploi Consolidé (CEC), un autre dispositif important va être mis en place en 1997 en direction une nouvelle fois du secteur non marchand : le programme « Nouveaux services - Emploi jeunes » (NSEJ). Ce dispositif se différencie des CES et CEC, car il est destiné essentiellement aux jeunes et a vocation à développer de nouvelles activités socialement utiles. L'objectif est d'aider les jeunes à s'insérer professionnellement, en incitant la création d'emplois (d'une durée de cinq ans), par le biais de fortes subventions (cf. Annexe 4), dans des organismes non lucratifs (associations par exemple), des établissements publics, l'Education nationale, la Police nationale, ou les collectivités

territoriales. De 1997 à 2001, on assiste ainsi à une forte croissance du nombre de bénéficiaires d'emplois aidés non marchands. Dans le même temps, la fin des années 90 est marquée par une reprise de la croissance économique, accompagnée d'une baisse du taux de chômage, et notamment du taux de chômage des jeunes. Ainsi, ce dernier est passé de 22,6% en 1996 à 15,7% en 2001 ; tandis que le taux de chômage de l'ensemble de la population est repassé sous la barre des 8%. Malgré la croissance du nombre de bénéficiaires d'emplois aidés chez les jeunes (de 736 000 en 1996 à 820 000 en 2000), on a assisté à une baisse de la part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes (voir Graphique 13 en Annexe 5). En effet, durant cette même période, le taux d'emploi des jeunes a également connu une augmentation pour atteindre 29,2 % en 2001. L'utilisation des dispositifs publics d'emploi et de formation professionnelle des jeunes a donc été procyclique de 1997 à 2001.

1.2.5. La croissance du chômage des jeunes dans les années 2000

A partir de 2001, suite au ralentissement de la croissance, on assiste de nouveau à une montée du chômage. L'année 2002 marque la fin des « emplois-jeunes » et la mise en place d'un nouveau programme d'emploi aidé marchand : le nouveau dispositif de Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprise (SEJE), mis en place par la loi n° 2002-1095 du 29 août 2002. Le SEJE est un dispositif qui vise à faire bénéficier l'employeur du secteur marchand d'une subvention, avec comme objectif la diminution du coût du travail des jeunes peu qualifiés. Le nombre de bénéficiaires d'emplois aidés des trois types de dispositifs chez les jeunes diminue pourtant durant cette première partie des années 2000 en passant de 785 000 en 2001 à 726 000 en 2004. Le plan de cohésion sociale de janvier 2005 met fin au Contrat Emploi Solidarité (CES), dont le nombre de bénéficiaires étaient déjà en baisse depuis 1995. Entre 2001 et 2004, le taux de chômage des jeunes de 16 à 24 ans augmente de 4,8 points (20,5% en 2004) alors que dans le même temps, le taux de chômage de l'ensemble de la population n'augmente que de 1,1 point pour atteindre 8,9% en 2004.

Cette croissance du taux de chômage des jeunes se poursuit jusqu'en 2006 où il atteint 22,6%. Le nombre de bénéficiaires d'emplois aidés croît de nouveau et s'établit à 800 000 en 2007. Cette augmentation est due principalement à la croissance de l'alternance : l'apprentissage continue son développement et le contrat de professionnalisation, qui remplace les contrats de qualification et d'adaptation en 2005, se développe (voir Graphique 5). Cette même année, le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) succède au programme Trajet d'Accès à l'Emploi⁴ (TRACE), créé en 1998. Il consiste en un dispositif

⁴ Ces deux programmes ne sont pas comptabilisés ici (Voir Chapitre 2 pour plus d'informations).

CHAPITRE 1

d'accompagnement destiné aux jeunes de moins de 26 ans ayant des difficultés professionnelles et mis en œuvre par les missions locales et les Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO). Le plan de cohésion sociale (voir ci-avant) est également à l'origine de la mise en place de quatre contrats aidés, non destinés spécifiquement aux jeunes : le contrat d'accompagnement dans l'emploi (CAE), le contrat initiative emploi (CIE), le contrat d'avenir (CAV) et le contrat insertion-revenu minimum d'activité (CI-RMA). Le CAE et le CI-RMA visent les employeurs du secteur non marchand, tandis que le CIE et le CAV sont destinés au secteur marchand.

La loi n° 2006-396 pour l'égalité des chances propose un certain nombre de mesures pour l'emploi, notamment la mise en place du Contrat Première Embauche (CPE). Destiné aux moins de 26 ans, le CPE vise à mettre en place, à l'instar du Contrat Nouvelle Embauche⁵ (CNE), une période d'essai (« période de consolidation ») de deux ans durant laquelle l'employeur pouvait rompre le contrat de travail sans motif. Il s'accompagnait pour l'embauche de jeunes de moins de 26 ans depuis plus de six mois au chômage d'exonérations de cotisations sociales patronales pour une durée de trois ans. Suite à une vague de manifestations, le CPE fut abrogé.

La conjoncture économique favorable de 2006 permet durant les deux années suivantes une amélioration de la situation des jeunes sur le marché du travail. En 2006, 36 % des bénéficiaires de CAE (emploi non marchand) ont moins de 26 ans, cette part se maintient par la suite (Bahu et Fendrich, 2011). Tandis que l'on assiste à partir de 2008, à une forte croissance des jeunes de moins de 26 ans parmi les bénéficiaires de CIE (emploi marchand). Le 1^{er} septembre 2008, le dispositif de Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprise (SEJE), mis en place en 2002, est supprimé. Les jeunes peu ou pas qualifiés qui bénéficiaient du SEJE se voient désormais orientés vers le CIE, et la part des jeunes parmi les bénéficiaires du CIE passe de 9% en 2007 à 50% en 2009 (Bahu et Fendrich, 2011). Les pouvoirs publics mettent l'accent sur le développement de l'apprentissage. Il connaît une croissance continue depuis 2001, en passant de 356 000 bénéficiaires à 419 000 en 2008 (voir Graphique 2).

La crise économique de 2008 entraîne une forte hausse du taux de chômage des jeunes qui atteint près de 24% en 2009. Le 24 avril 2009, le gouvernement annonce un plan d'urgence pour l'emploi des jeunes qui vise 500 000 jeunes. Ce plan pour la formation, l'apprentissage et la professionnalisation s'élève à 1,3 milliard d'euros. Le chef de l'Etat Nicolas Sarkozy⁶ impute les problèmes d'insertion des jeunes au faible taux d'emploi des jeunes en France

⁵ Le Contrat Nouvelle Embauche était destiné aux petites et moyennes entreprises.

⁶Le taux d'emploi de « nos jeunes est l'un des plus faibles de l'OCDE » (Nicolas Sarkozy, discours au centre de formation de Veolia Environnement à Jouy-le-Moutier, Val d'Oise)

CHAPITRE 1

comparé aux autres pays de l'OCDE⁷. L'accent est mis sur l'apprentissage et l'alternance en général. Dans ce cadre, le plan prévoit d'exonérer entièrement les entreprises du versement des cotisations sociales. A cela s'ajoute, pour les entreprises de moins de 50 salariés, une prime de 1 800 euros en cas d'embauche d'un jeune en apprentissage. 100 millions d'euros supplémentaires sont affectés à l'offre de formation en apprentissage. Le contrat de professionnalisation est lui aussi touché par ce plan, puisque les employeurs qui embauchent un jeune de moins de 26 ans se verront offrir une prime de 1000 euros, voire de 2000 euros si son niveau de formation est inférieur au baccalauréat. L'objectif est d'augmenter le nombre de contrats d'apprentissage de 35 000 (pour atteindre 320 000 apprentis) et les contrats de professionnalisation de 30 000 (pour atteindre 170 000 contrats de professionnalisation).

Ce même plan d'urgence pour l'emploi a également prévu une enveloppe de 30 000 Contrats d'Accompagnement dans l'Emploi (CAE) « passerelle » (Bahu et Fendrich, 2011). Les CAE « passerelle » devaient permettre aux jeunes embauchés dans les associations ou les collectivités territoriales de bénéficier de périodes d'immersion en entreprise dans le but de faciliter les transitions du secteur non marchand vers le secteur marchand. Rappelons que les CAE, créés par la loi de cohésion sociale de janvier 2005, sont destinés au secteur non marchand. Les principaux employeurs sont en effet les associations et fondations, et dans un deuxième temps les établissements publics d'enseignement. La forte croissance des emplois aidés marchands est due notamment, à l'instar des CAE, au plan d'urgence pour l'emploi des jeunes qui propose 50 000 CIE supplémentaires aux jeunes de moins de 26 ans. Le CUI regroupe les Contrats Initiative Emploi (CUI-CIE) du secteur marchand et les Contrats d'Accompagnement dans l'Emploi (CUI-CAE) du secteur non-marchand. Les CIRMA et Contrats d'Avenir disparaissent.

En 2011, le gouvernement propose de nouvelles mesures pour l'emploi : une augmentation (faible) des emplois aidés, et, pour les jeunes, le développement de l'alternance grâce à un système de financement plus incitatif, un accroissement de l'offre de formation et une simplification des règles en vigueur. Dans les faits, le nombre de bénéficiaires d'emplois aidés chez les jeunes n'augmente ni en 2009, ni en 2010.

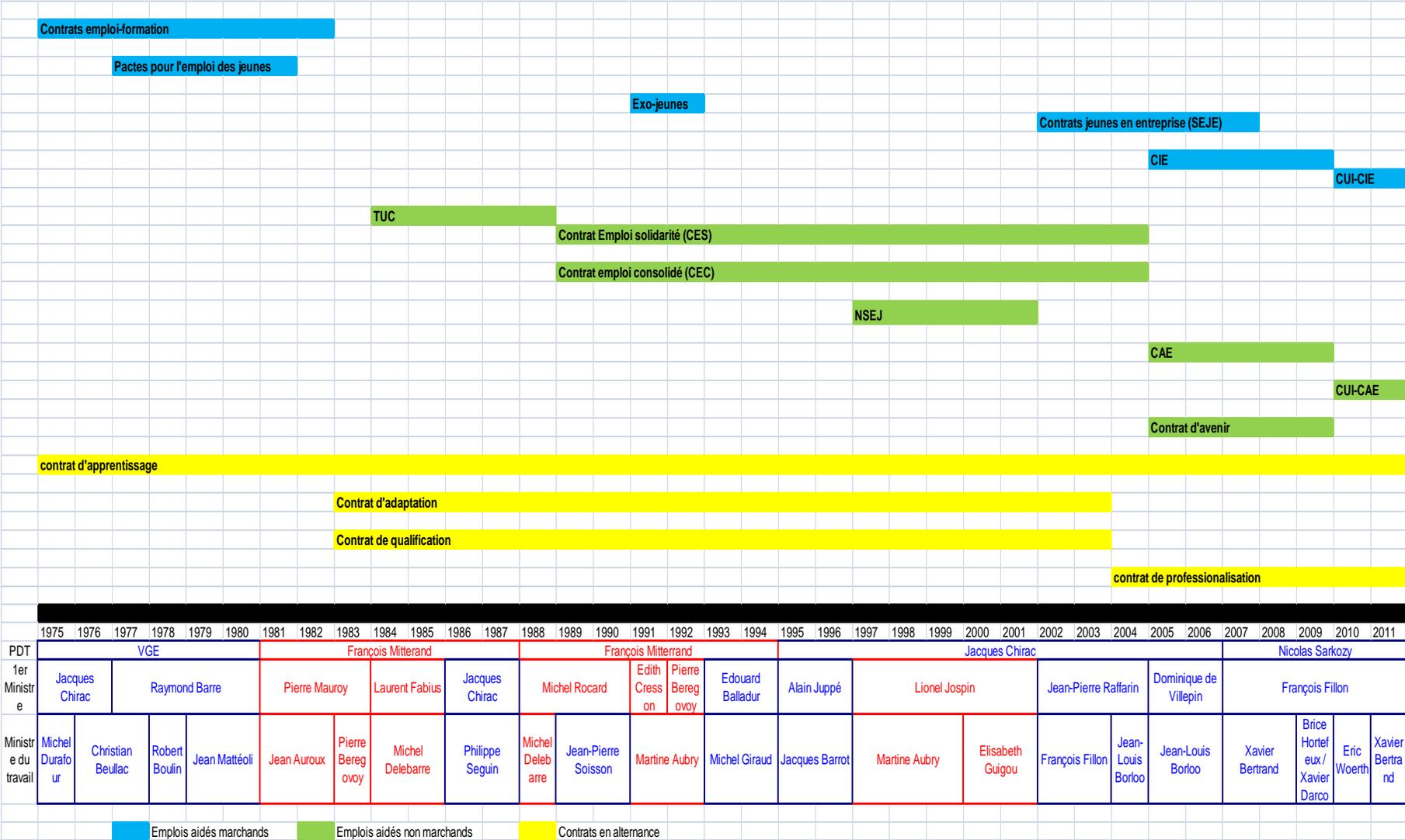
Près d'une quarantaine de mesures ont été mises en place depuis les années 70 dans le but d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes. En 1975, les emplois aidés représentaient 3,3% des emplois occupés par les jeunes. Désormais, cette part est de 25,8%. L'analyse de l'évolution des dispositifs ciblés en faveur de l'emploi et de la formation professionnelle des

⁷Le faible taux d'emploi des jeunes en France est lié avant tout à « un effet de loupe » et ne peut être considéré comme un indicateur pertinent afin d'expliquer les difficultés des jeunes sur le marché du travail.

CHAPITRE 1

jeunes montre que ces mesures fluctuent selon la conjoncture économique, mais à un niveau élevé depuis le début des années 90 (entre 25% et 32%). On constate que les différents types de dispositifs n'ont pas évolué de la même manière depuis le milieu des années 90. Le développement des différents types de mesures semble moins lié aux évolutions conjoncturelles qu'à des choix politiques. On s'interroge, dans la seconde partie, sur l'influence de l'Union européenne sur la définition des politiques d'emploi et de formation professionnelle mises en place.

Figure 1. Les principaux dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes mis en place depuis les années 70



2. Un consensus européen sur les politiques destinées aux jeunes ?

L'évolution des politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes que nous venons de décrire montre un changement de référentiel dont on peut trouver l'origine dans l'évolution de la logique d'activation qui s'est diffusée en Europe depuis la fin des années 90 (2.1.). Cette logique du « *work first* » se retrouve en amont dans l'évolution qu'a connu le système éducatif, au travers notamment de la professionnalisation de l'enseignement supérieur (2.2.).

2.1. L'activation des politiques destinées aux jeunes ?

Après avoir expliqué comment la Stratégie Européenne pour l'Emploi a engendré une dynamique commune des politiques de l'emploi autour de la notion d'activation (2.1.1), nous montrons comment l'activation s'est diffusée au sein des dispositifs destinés aux jeunes, affectant la spécificité française construite autour de l'insertion (2.1.2.).

2.1.1. L'activation : un consensus européen

La notion d'activation semble s'être imposée en Europe, malgré la grande variété des Systèmes Nationaux de Protection Sociale (SNPS) (Pierson, 2001 ; Sharpf et Schmidt, 2000 ; Gilbert et Van Voorhis, 2000 ; Daniel et Palier, 2001 ; Esping-Andersen, 1990). Cette diffusion s'est faite sous des formes variées dans les différents pays européens, mais dans le cadre d'une dynamique commune initiée par la Stratégie Européenne pour l'emploi.

Contrairement à la politique monétaire commune (éditée par la Banque centrale européenne), l'Union européenne ne s'est pas dotée au niveau communautaire d'une politique budgétaire⁸ ni d'une politique de l'emploi, qui restent de la compétence des Etats membres. Néanmoins, afin de coordonner les politiques nationales en termes d'emploi depuis le Sommet de Luxembourg en 1997, la Stratégie européenne pour l'emploi définit des objectifs européens communs en termes d'emploi qui se déclinent au travers de lignes directrices. Chaque pays est tenu ensuite de rendre compte de ses politiques d'emploi au regard de ces lignes directrices dans un Plan national d'action pour l'emploi (PNAE), qui fait l'objet d'une évaluation par un autre Etat membre (*Peer review*). Des recommandations aux

⁸Les Grandes Orientations de Politique Economique (GOPE) ont néanmoins pour but la coordination des politiques économiques des Etats membres de l'Union européenne. Si la politique économique d'un Etat membre n'est pas conforme aux GOPE, la commission européenne établit une recommandation. Celle-ci, contrairement à la Méthode ouverte de coordination, peut donner lieu à une procédure de sanction.

CHAPITRE 1

Etats en découlent, mais aucune sanction n'est prise en cas de non-respect. Sans remettre en cause le principe de subsidiarité, la SEE a ainsi initié une nouvelle méthode de travail, la Méthode ouverte de coordination⁹ (MOC), qui s'est généralisée à d'autres champs ne relevant pas de la compétence de la Communauté.

Cette méthode de coordination non contraignante (*soft law*¹⁰) repose sur un certain nombre d'outils visant une certaine convergence¹¹ des politiques nationales dans le but de réaliser des objectifs communs. Outre l'identification préalable des objectifs communs (retranscrits dans les lignes directrices), des indicateurs chiffrés permettent un étalonnage des performances des pays (*benchmarking*) et une surveillance multilatérale est mise en œuvre au niveau européen (PNAE et *peer review.*), encouragée par l'échange d'expériences réussies.

Tous ces outils de la SEE ont certainement conduit à des changements dans la manière dont chaque Etat aborde sa politique de l'emploi. En confrontant les pratiques nationales (via les *peer reviews*, le *benchmarking* et l'élaboration des PNAE en fonction des lignes directrices et des recommandations), la SEE établit un rapprochement entre les administrations de l'emploi de chaque pays, qui provoque des effets d'apprentissage (Lefresne et Tuchsirer, 2004). Notre objet n'est pas ici d'entrer dans le débat très controversé autour de la convergence ou non des systèmes d'emploi et de protection sociale que la SEE induirait. Certains auteurs (voir par exemple Raveaud 2004, 2006) considèrent qu'une convergence s'opère autour du système libéral (au sens de Esping Andersen). D'autres considèrent que la convergence ne peut être que partielle compte tenu de l'hypothèse de 'dépendance du sentier'¹² (voir par exemple Erhel et Zajdela, 2004). Barbier (2004) réfute l'idée d'eupéanisation des politiques nationales, mais parle davantage de la traduction dans un langage commun de politiques dont la nature diffère. Erhel et Palier (2005) vont plus loin et considèrent que la SEE produit un cadre commun cognitif au niveau européen : « *Ces interdépendances complexes conduisent à des effets d'apprentissage et de coordination, qui sont en grande partie de nature cognitive (diffusion progressive d'un savoir commun, et de représentations politiques et sociales)* » (p.13). Ce cadre cognitif commun conduit certainement à une hybridation des systèmes d'emploi et de protection sociale (au sens de Boyer, 2004). La diffusion de la notion d'activation au sein des politiques de l'emploi en Europe, sous des formes certes différentes selon les SNPS, est certainement l'une des preuves de cette hybridation. En effet, depuis les années 2000, diverses réformes ont ainsi été mises en place dans les pays de l'Union européenne afin de

⁹ Le sommet de Lisbonne de mars 2000 adopte la Méthode Ouverte de Coordination (MOC) qui doit s'appliquer, non seulement pour l'emploi, mais aussi dans d'autres domaines tels que a l'inclusion sociale, l'éducation, la jeunesse et la formation.

¹⁰ Contrairement à la méthode communautaire basée sur des règlements ou des directives.

¹¹ Sans contraintes, cette convergence ne peut être que volontaire.

¹² Ce terme est utilisé pour qualifier la situation de dépendance d'un système à ses caractéristiques initiales. Pour son application aux politiques sociales, voir Palier (2000).

CHAPITRE 1

développer des programmes d'activation. L'activation est une notion floue dont les contours sont difficiles à cerner. Elle revêt des significations très différentes selon le niveau auquel elle s'inscrit et les modalités de sa mise en œuvre (Elbaum, 2006), si bien qu'elle peut décrire une variété importante de réformes (Barbier, 2002).

Dès le début des années 90, on parle déjà de politiques actives du marché du travail (« *active labour market policies* »). C'est en Suède que fut inventée cette notion¹³, avant qu'elle ne circule dans les instances communautaires (Commission européenne, Conseil européen). Or, l'usage qui en a été fait s'est éloigné progressivement du modèle suédois d'activation. Traditionnellement, dans ce modèle fondé sur le principe d'universalité, l'Etat providence suédois repose sur le principe de la « citoyenneté sociale », introduit par T.H. Marshall (1950) (Barbier, 2003). Anxo et Erhel (1998) définissent la politique active de l'emploi en Suède à travers « *une double dimension, institutionnelle (intégration et degré élevé de consensus) et instrumentale (niveau de dépenses et taux d'activité élevés, rôle central des dispositifs de création directe d'emplois) [...]* » (p.194). La politique active de l'emploi y était initialement conçue comme un instrument macroéconomique dont l'objectif était de faciliter les adaptations structurelles de l'économie (Bergmark, 2003).

Dans cette optique, il s'agissait initialement d'activer les dépenses publiques, dites passives, de soutien au revenu (généralement les dépenses d'indemnisations chômage et les minima sociaux), afin de les orienter vers des dépenses visant à favoriser le retour à l'emploi des chômeurs ou des inactifs. L'OCDE, au cœur des préconisations des stratégies d'activation (*Stratégie de l'OCDE pour l'emploi de 1994, Réévaluation de la stratégie de l'OCDE pour l'emploi de 2006*), définit les politiques actives du marché du travail dans un cadre vague, regroupant l'ensemble des mesures destinées à aider les chômeurs à retrouver un emploi : les services de placement, l'administration des indemnisations chômage et les dispositifs du marché du travail tels que la formation et la création d'emplois. Pour Barbier (2002), on peut parler d'activation : « *[...] quand est introduit un lien explicite (souvent, réglementaire) entre la protection sociale et les politiques de l'emploi et du marché du travail. Cette liaison donne lieu à une redéfinition critique des programmes sociaux, sous la double justification de l'efficacité et de l'équité, dans le sens d'une préférence systématique accordée à l'engagement des bénéficiaires sur le marché du travail (l'activité), voire d'une condition - plus ou moins contraignante - d'activité introduite pour l'éligibilité aux prestations* » (p.308).

¹³ Les politiques actives du marché du travail furent mises en place dans les années 50 en Suède. La notion d'activation développée en Suède « implique que tout chômeur qui ne peut trouver un emploi doit en premier lieu se voir proposer une formation ou une mesure appropriée. Durant des années, cette stratégie d'activation a évolué vers une stratégie de mise en activité et de renforcement des compétences » (Arbetsmarknadsverket, 1996). L'activation constitue le socle de la politique d'emploi suédoise. Voir Coulet (2007) et Anxo, Erhel (1998) pour une perspective historique des dispositifs d'activation de la politique de l'emploi en Suède.

CHAPITRE 1

L'évolution de la définition de cette notion conduit non plus seulement à activer les dépenses, mais aussi les individus eux-mêmes (Elbaum, 2006). Dans cette logique, ce sont les individus qui sont jugés responsables de leur éloignement de l'emploi (ou de l'activité). L'idée est alors de les inciter en priorité au retour à l'emploi. Dans une vision encore plus restrictive, ces incitations sont avant tout financières : elles peuvent, d'une part, prendre la forme de sanctions, en cas de non-respect d'engagements associés à la participation à un programme pour les chômeurs ou les inactifs par exemple, ou, d'autre part, de compléments financiers visant à rendre le travail rémunérateur (*Making work pay*), comme en France la prime pour l'emploi ou le Revenu de solidarité active « activité »¹⁴.

Ainsi, les politiques actives sont devenues des politiques axées sur l'offre de travail, dans lesquelles toute protection sociale est considérée comme un découragement à la recherche de travail (Barbier, 2002). L'OCDE, dès 1997, publie en effet un rapport intitulé *Making Work Pay*, qui vise à promouvoir l'activation des chômeurs et des inactifs, par une stratégie de mise au travail (*work first*).

Il semble que l'évolution sémantique de la notion d'activation a justement été impulsée par les prescriptions de l'OCDE, dans leurs « *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* » annuelles. On assiste progressivement à l'apparition d'un cadre référentiel autour du concept d'« Etat social actif ». Ce concept, apparu dans les travaux d'Anthony Giddens (1994, 1998), à l'initiative de la « troisième voie » anglaise, a été diffusé en effet au sein des institutions internationales (OCDE, UE) qui « *ont aussi beaucoup œuvré à la formation d'une communauté épistémique largement acquise aux politiques d'activation* » (Dang et Zajdela, 2009 p.314). Dans cette nouvelle acception, les notions d'« activation » et de « politiques actives d'emploi » ne sont pas scientifiquement neutres (Barbier, 2003). La notion de responsabilité est en effet repensée : l'Etat social traditionnel reposait sur une définition socialisée du risque (Ewald, 1986), tandis que le passage à un Etat social actif a conduit à poser la question de la responsabilité individuelle (Dang et Zajdela, 2009).

On a ainsi assisté en Europe à la diffusion de ce cadre référentiel, qui correspond aussi à une vision restrictive de l'activation. Au Sommet de Lisbonne (2000), l'Union européenne reprend le concept d'« Etat social actif » (*active welfare state*) dans le but de moderniser le modèle social européen. Le point 24 de la Stratégie de Lisbonne (2000) stipule que « *l'investissement dans les ressources humaines et la mise en place d'un Etat social actif et dynamique revêtiront une importance capitale tant pour la place de l'Europe dans l'économie de la connaissance que pour faire en sorte que l'émergence de cette nouvelle économie n'ait pas pour effet d'aggraver les problèmes sociaux que sont le chômage, l'exclusion sociale et la*

¹⁴ Que l'on appelle RSA-activité.

pauvreté » (Conseil européen, 2000). Ce terme est depuis utilisé quasi-systématiquement. Le Conseil européen de Stockholm en mars 2001 indique dans le point 25 des conclusions que « *une union dynamique devrait consister en un Etat social actif* » (Conseil européen, 2001).

S'inscrivant dans des SNPS différents, les Etats européens ont développé, chacun à leur manière, des dispositifs d'activation qui s'inscrivent effectivement davantage dans l'idée que les chômeurs et les inactifs sont responsables de leur sort. Avec la croissance du chômage dans les années 90, le modèle scandinave s'est également transformé vers cette logique (Coulet, 2007). Au Danemark, l'activation (« *aktivering* ») prend la forme du « *Reg og Pligt* », autrement dit, des droits associés à des devoirs (Kvist, 2003, Barbier, 2006a). Le Royaume-Uni, dont le modèle s'inscrit dans une logique libérale (au sens d'Esping-Andersen), a développé des programmes d'activation de type « *welfare to work* » tel que le « *New Deal for Young People* » (NDYP), ou le « *Working Families Tax Credit* ». La France a également mis en place un dispositif qui vise à fournir un revenu supplémentaire aux ménages pauvres qui travaillent : la « prime pour l'emploi ». La création du RSA s'inscrit aussi dans cette optique de rendre le travail rémunérateur¹⁵.

Sans prendre la forme extrême de politiques de *Making work pay*, les dispositifs d'accompagnement des demandeurs d'emploi, comme le Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE) en France, constituent également un axe important d'activation. Finalement, nombreuses sont les politiques, aussi diverses soient-elles, qui peuvent être qualifiées de politiques actives.

Il nous semble que ce qui rassemble l'ensemble des politiques actives, c'est la logique du « *work first* ». Le développement de l'activation constitue un phénomène commun en Europe qui a donc suivi deux mouvements : le premier correspond à la diffusion du principe d'activation dans la mise en place des politiques nationales ; le second correspond à l'évolution de la conception du terme « activation ». Comment cette évolution a-t-elle influencé les politiques destinées aux jeunes ?

2.1.2. L'activation des jeunes : vers une logique de « *work first* » ?

Les institutions européennes ont contribué à l'émergence d'un discours commun dans la définition des politiques à mettre en œuvre : vers une logique de « *work first* ». Ce principe s'est diffusé également en matière d'emploi et de formation professionnelle des jeunes.

¹⁵ Cette logique d'activation de type « *Making Work Pay* » (rendre le travail payant) s'appuie sur le modèle traditionnel néoclassique de l'offre de travail fondée sur l'arbitrage travail/loisir (Pucci et Zajdela, 2006 ; Zajdela, 2006).

CHAPITRE 1

L'amélioration de la capacité de l'insertion professionnelle (« employability » en anglais) constitue le premier pilier des lignes directrices de la Stratégie Européenne pour l'Emploi¹⁶ (SEE). Le terme « employability » est traduit par « capacité d'insertion professionnelle » parce qu'il n'a pas d'équivalent en français (on utilise parfois l'anglicisme « employabilité »). Symétriquement, l'insertion est un terme intraduisible en anglais (Barbier, 2001), et qui constitue une spécificité du système d'emploi et de protection sociale français (Morel, 2000 et 2004). On parle ainsi d'insertion professionnelle, mais aussi d'insertion sociale, ou encore d'insertion par l'activité économique, etc. Dans le cadre d'un processus individuel, on caractérise le processus d'insertion, comme le passage d'un état initial à un état final, qui définit l'individu comme « inséré ». C'est précisément à propos des jeunes que ce concept s'est initialement développé (Barbier, 2002).

Au-delà des processus individuels, l'insertion caractérise des politiques, mais aussi des pratiques, notamment liées aux acteurs de l'insertion (Barbier, 2001). La conception de l'insertion « à la française » se retrouve dans la conception du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) en 1988 : « À la différence du *workfare*, [l'insertion] ne se résume pas à l'intégration sur le marché du travail. Depuis ses débuts, elle n'a jamais été cela ; elle ne l'est pas non plus dans le RMI dont la perception n'entraîne aucune obligation de recherche d'emploi, mais l'engagement dans un processus bien plus large de participation à la société » (Barbier, 2002 p. 7). Elle se définit davantage par l'idée que les politiques publiques ont vocation à lutter contre l'exclusion des individus à différents niveaux (ressources, formation, santé, emploi,...). L'insertion combine en effet les dimensions sociale et professionnelle (Morel, 2004). L'objectif est d'abord de trouver une place dans la société, même si l'objectif final est l'insertion professionnelle. Concernant les jeunes, la création du réseau des missions locales et des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) en 1982, suite au rapport Schwartz, s'inscrivait dans cette logique. Leur objectif était d'accompagner les jeunes face à l'ensemble de leurs difficultés : le chômage bien sûr, mais aussi la santé, le logement, les mobilités et la formation.

L'activation et l'insertion correspondent à des visions différentes de la société, à des conceptions différentes de l'inactivité et de la pauvreté. L'insertion vise à lutter contre l'exclusion, tandis que l'activation vise à lutter contre la dépendance (Morel, 2004). D'un

¹⁶La SEE est formée d'une vingtaine de lignes directrices qui sont rassemblées dans quatre piliers : améliorer la capacité d'insertion professionnelle (« employability »), développer l'esprit d'entreprise, accroître la capacité d'adaptation des entreprises et des salariés, renforcer l'égalité des chances. Le premier cycle de la SEE a eu une durée de 5 ans (1998-2002). La « nouvelle SEE » a été adoptée en 2003. Nouvelle SEE car elle s'est accompagnée de réformes importantes. Elle est composée désormais de dix lignes directrices regroupées au sein de trois axes : le plein emploi, la qualité et la productivité du travail, la cohésion sociale et l'insertion. Depuis 2005, des modifications ont encore été apportées à la SEE qui comporte depuis huit lignes directrices. La première ligne rappelle les trois objectifs précédemment cités (Conseil de l'UE, 2005). Les autres lignes recommandent « d'accroître et améliorer l'investissement en capital humain », et de « favoriser la flexibilité en la conciliant avec la sécurité de l'emploi et réduire la segmentation du marché du travail ».

CHAPITRE 1

côté, dans une logique d'activation, les prestations sociales doivent soutenir le revenu des plus démunis, à condition qu'ils le méritent¹⁷. L'individu a des devoirs envers la société, et doit être sanctionné s'il ne les respecte pas. De l'autre côté, dans une logique de solidarité, le devoir incombe à la société, qui doit permettre à tous de s'insérer. Dans ce cadre, les prestations sociales constituent un droit pour l'individu tant que la société ne lui donne pas les moyens d'accéder à l'emploi.

Le modèle traditionnel français s'inscrivait donc davantage dans une logique d'insertion plutôt que d'activation du type « *welfare to work* ». Or, de nombreux programmes d'activation ont été mis en place en France depuis la fin des années 90 (Plan d'Aide au Retour à l'Emploi en 2001, Prime pour l'emploi en 2001, Revenu de Solidarité Active en 2008, etc.). Le système d'insertion à la française a donc partiellement évolué d'une conception collective de la responsabilité vers une conception individuelle de la responsabilité, qui s'inspirent de celle défendue par J. Rawls (1971) et R. Dworkin (1981). Dang et Zajdela (2009) soulignent que les politiques d'activation induisent un déni de reconnaissance, en stigmatisant les inactifs et les demandeurs d'emploi, par la circulation de normes institutionnelles ou culturelles qui leur attribuent une image dépréciative (Fraser, 2005).

On a ainsi assisté à un glissement dans la définition des politiques à mener. L'activation des jeunes s'est traduite principalement dans la mise en place de programmes d'accompagnement vers l'emploi.

Le Royaume-Uni, qui s'inscrit dans le « modèle libéral » selon la typologie d'Esping-Andersen (1990), fournit quant à lui un archétype d'une politique d'activation destinée aux jeunes. S'inspirant de la « Troisième voie » d'Anthony Giddens, le Royaume-Uni a mis en œuvre dès 1997 un vaste programme : *le New Deal for Young People*¹⁸ (NDYP, Nouvelle donne pour les jeunes). Ce programme symbolise le « *Welfare to Work* ». Il s'inscrit pleinement dans un modèle d'activation dans lequel le versement de faibles prestations sociales est lié à la recherche active d'emploi, et dont le but est la reprise d'activité. Il prend la forme d'un programme (voir Encadré 1) qui combine une aide à la recherche d'emploi personnalisé avec un conseiller personnel, le « *New Deal Personal Advisor* » (NDPA), des mesures visant à favoriser l'employabilité par la formation ou des expériences de travail et la possibilité de sanctions sous la forme de suppression partielle ou totale de l'indemnisation chômage. Les évaluations du *New Deal for Young People* (NDYP) présente toutefois un bilan mitigé (Davoine, 2005). On constate certes une réduction du chômage de long terme, cependant les bénéficiaires à la sortie du programme restent dans une situation précaire. Selon cette

¹⁷ On trouve déjà dans les *Poor Laws* en Angleterre, la distinction entre les pauvres méritants et ceux qui ne le sont pas.

¹⁸ Un *New Deal* a également été créé pour les chômeurs de longue durée.

logique de « *work first* », le NDYP a conduit les jeunes à accéder à des emplois de mauvaise qualité (*bad jobs*).

Encadré 1. Le programme « Gateway » dans le NDYP

Les jeunes qui ont connu plus de six mois de chômage doivent participer à un programme, le « *Gateway* ». Le jeune chômeur bénéficie d'abord des conseils du *New deal personal adviser* (NDPA), qui leur fournit des informations sur les offres d'emploi ou encore des bilans de compétences. Des services d'aide sociale en ce qui concerne le logement, la santé et l'endettement existent pour les jeunes les plus en difficulté. Le *Gateway* présente ensuite quatre possibilités aux jeunes qui n'ont pas trouvé d'emploi non subventionné au bout de quatre mois dans le dispositif. Le jeune chômeur se voit donc proposer soit un emploi subventionné dans une entreprise du secteur privé (« *Subsidised Employment* »), soit une formation à plein temps (« *Full-Time Education and Training* »), soit un stage dans une organisation bénévole (« *Voluntary Sector* ») soit encore un stage dans une équipe chargée de projets environnementaux (« *Environment Task Force* »). Ces mesures doivent donner lieu à une qualification reconnue par le système « *National Vocational Qualification* ». L'emploi subventionné et les stages peuvent durer jusqu'à six mois, la formation un an. Le jeune en emploi subventionné est rémunéré par l'entreprise. Celle-ci bénéficie d'une subvention de 60 Livres par semaine et de 750 Livres pour la formation pendant six mois. En formation, il perçoit une allocation de recherche d'emploi, « *Jobseeker's Allowance* ». Le jeune perçoit également cette allocation s'il effectue un stage, il reçoit en sus une rémunération forfaitaire de 15 Livres par semaine travaillée. Après cette période, si le jeune est toujours au chômage, il peut bénéficier d'une période de « *Follow Through* » où il bénéficie d'une aide pour trouver un emploi ou participer à une option. La contrepartie du non respect de ce programme *Gateway* (refus de participer au programme, d'accepter une option du programme ou de se rendre aux entretiens) est la possibilité de sanctions (arrêt partiel ou total de l'allocation chômage).

Le Royaume-Uni représente donc un cas extrême d'activation pour les jeunes, qui repose sur « la carotte et le bâton ». Les pays européens se situent dans des contextes nationaux différents en ce qui concerne les difficultés que connaissent les jeunes et leur mode d'intégration professionnelle. L'insertion des jeunes n'est pas un processus homogène (Coupié et Mansuy, 2004), si bien qu'il existe une diversité des modes d'insertion

CHAPITRE 1

professionnelle des jeunes¹⁹ en Europe (Raffe, 2000 ; Ryan, 2001 ; Cedefop, 2001 ; Müller et Gangl, 2003).

La mise en place de programmes d'accompagnement des jeunes, caractérisés par la soumission du versement des allocations chômage à une recherche « active » d'emploi, dont le non respect implique des sanctions (l'arrêt du versement des indemnités), a contribué à la transformation du cadre référentiel de l'accompagnement en France. Pourtant, les jeunes sortants du système éducatif française ne peuvent bénéficier ni d'un revenu minimum (Revenu minimum d'insertion, puis Revenu de solidarité active) s'ils n'ont pas 25 ans, ni d'un revenu de remplacement (allocation chômage ou d'aide au retour à l'emploi), car ils n'ont pas assez travaillé pour accumuler des droits. C'est pourquoi, les programmes destinés aux jeunes ne peuvent reposer sur de telles sanctions en France.

Des dispositifs spécifiques d'accompagnement des jeunes en difficulté ont cependant été mis en place dans le but d'aider les jeunes à s'insérer professionnellement. La mise en place du programme TRAJet d'Accès à l'Emploi (TRACE), et surtout du Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), en l'absence de prestations sociales²⁰ ne s'inscrit pas *a priori* dans une logique d'incitation financière mais semble se situer de manière ambiguë entre activation et insertion. D'un côté, ces mesures ont conduit à la transformation de l'accompagnement des jeunes en l'intégrant dans une logique de contractualisation de la relation entre le jeune et le conseiller et en accordant une place importante à la responsabilité individuelle du jeune, incité à trouver un emploi. D'un autre côté, le CIVIS reste une politique d'insertion au sens large, car il s'inscrit dans le réseau des missions locales et des PAIO, dont la vocation est de prendre en charge l'ensemble des handicaps sociaux et professionnels du jeune. Ce programme est mis en œuvre par des acteurs de l'insertion : les conseillers des missions locales (Brégeon, 2008). Le modèle français d'insertion des jeunes évolue donc au travers de programmes d'accompagnement davantage inspirés du « *work first* » (donc d'activation, dans ce sens) tout en conservant les spécificités du modèle d'insertion à la française²¹. Cependant, l'expérimentation récente d'un revenu contractualisé d'autonomie (RCA) pour les jeunes (Décret n° 2011-128 du 31 janvier 2011 relatif à l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie), dans le cadre du CIVIS, vise à fournir des incitations financières au jeune au cours de son insertion professionnelle. A l'instar du RSA par rapport au RMI, il rapproche l'accompagnement des jeunes en France d'une politique de *Making work pay*. Ce RCA vise à fournir une allocation aux jeunes sans revenu ou dont le revenu

¹⁹ Il existe plusieurs typologies qui permettent de distinguer les pays en fonction : du modèle d'insertion (Garona et Ryan, 1989 ; Couppié et Mansuy, 2004), des acteurs de l'insertion (Lefresne, 1999 et 2003) ou encore du mode de régulation du marché du travail (Schröder, 2004).

²⁰ L'ouverture trop restrictive du RSA à certains jeunes de moins de 25 ans n'a pas permis d'offrir aux jeunes sortants du système éducatif un revenu minimum.

²¹ Une preuve encore de « dépendance du sentier » des systèmes d'emploi et de protection sociale, cf supra.

d'activité est inférieur au SMIC. En ce sens, il constitue un moyen de soutenir financièrement les jeunes sans emploi. Cependant, il repose, comme le RSA, sur l'existence d'une incitation financière. La logique d'activation va-t-elle alors supplanter la logique d'insertion inhérente aux principes du réseau des missions locales et des PAIO ?

Les transformations récentes des objectifs de l'enseignement supérieur, avec le développement de la professionnalisation, s'inscrivent également dans cette optique.

2.2. La professionnalisation : le système éducatif au service de l'activation des jeunes

La « professionnalisation » du système éducatif s'est imposée récemment dans l'enseignement supérieur. Ce dernier a fait l'objet de différents rapports institutionnels qui ont donné lieu à plusieurs réformes, issues du processus de Bologne (2.2.1.). Ce mouvement s'inscrit dans une logique où la finalité de l'enseignement supérieur vise à rendre les jeunes immédiatement employables (2.2.2.).

2.2.1. Derrière le processus de Bologne : la professionnalisation du système d'enseignement supérieur français

Diverses réformes concernant le système d'enseignement supérieur français ont été mises en place ces dernières années : la réforme LMD²² (Licence-Master-Doctorat) en 2002, la loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) en 2007, le Plan « Réussite en Licence » (2008-2012). Elles découlent principalement du processus de Bologne (1999) qui vise à créer « *un modèle européen de l'enseignement supérieur* ». Ce processus, initié par la conférence de la Sorbonne en 1998, propose non seulement une harmonisation de l'architecture des parcours de l'enseignement supérieur, mais aussi d'organiser les formations sur un premier cycle destiné au marché du travail. Cette préconisation s'appuie sur la mise en place de périodes de professionnalisation dès la Licence. L'Union européenne, à travers ses différentes stratégies, recommande de développer l'économie de la connaissance. Cette évolution passe notamment par une amélioration de l'investissement dans le capital humain et par une meilleure adaptation des systèmes d'éducation (et de formation) aux nouveaux besoins en matière de compétences. C'est ce que préconisent notamment les nouvelles lignes directrices de la Stratégie européenne pour l'emploi,

²² La réforme LMD, mis en place par le décret n°2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux, entraîne une modification du schéma d'études traditionnel de l'enseignement supérieur français en trois niveaux : un cursus licence en trois ans, puis un cursus Master en deux ans (niveaux bac+4 et bac+5), et enfin, un cursus doctorat en trois ans.

CHAPITRE 1

adoptées en 2005 (les lignes 23 et 24). La Stratégie de Lisbonne, lancée en mars 2000, vise à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde d'ici 2010 ». Une nouvelle stratégie pour dix ans succède, en mars 2010, à la stratégie de Lisbonne : elle s'intitule « Europe 2020 ». La Commission européenne propose un certain nombre d'objectifs à atteindre afin d'élaborer « une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive ». Une des initiatives s'inscrit sous l'appellation « *Youth on the move* » et vise à renforcer la performance des systèmes éducatifs, ainsi qu'à faciliter l'accès à l'emploi des jeunes. On y retrouve les mêmes recommandations qu'auparavant : stratégie de « modernisation » de l'enseignement supérieur, développement des contrats d'apprentissage et des stages, etc. L'OCDE (2010) dégage des recommandations qui vont dans le même sens que les institutions européennes : « *Pour mieux faire concorder l'enseignement supérieur avec les besoins du marché du travail, il est nécessaire de multiplier les programmes professionnalisants flexibles et de courte durée* » (p.84). Au sein de ce discours commun au niveau européen, on retrouve l'idée qu'il faut une meilleure adaptation des formations aux besoins économiques et que celle-ci passe notamment par la professionnalisation de l'enseignement supérieur, et en particulier de l'Université. C'est ce que l'on peut retrouver dans les rapports concernant la France.

On trouve en effet cet objectif de professionnalisation dans plusieurs rapports institutionnels récents (Laurent, 1995 ; Proglia, 2006 ; Hetzel, 2006 ; Lunel, 2007 ; Proglia, 2009). Dans ces rapports, la formation initiale est jugée trop éloignée du monde du travail. La solution proposée, dans le but d'améliorer l'appariement entre les qualifications des sortants du système éducatif et les besoins des entreprises, s'appuie sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Déjà le rapport Laurent en 1995, intitulé « L'Université, relever les défis du nombre », souligne le manque de professionnalisation des formations du supérieur, en préconisant notamment le développement de filières en alternance. Le rapport Hetzel (2006), intitulé « De l'Université à l'Emploi », préconise de développer la professionnalisation dans toutes les filières, y compris les générales : « *[...] il est nécessaire de professionnaliser toutes les filières car elles ont toutes vocation à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles [...]. La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail* » (Hetzel, 2006, p.44). Selon ce même rapport, la professionnalisation doit se développer à tous les niveaux, notamment au niveau de la Licence, en s'inscrivant dans la réforme LMD. « *[...] il faut inclure dans toutes les licences, qu'elles soient professionnelles ou non, une séquence terminale (en L3) qui soit professionnalisante* » (Hetzel, 2006, p.45). C'est d'ailleurs suite à la réforme LMD que les licences professionnelles ont été créées.

CHAPITRE 1

Cette séquence professionnalisante peut prendre diverses formes : stages, apprentissage ou autres dispositifs d'alternance. Ainsi, le rapport Proglgio (2009) vise à promouvoir et à développer l'alternance, en vue d'améliorer la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Il souligne que « *les savoirs et compétences issus de l'alternance sont, plus que les autres, de nature à préparer à ce professionnalisme* » (Proglgio, 2009, p.60). Ce rapport distingue trois branches dans la professionnalisation : « la préprofessionnalisation », qui regroupe les stages de découverte, l'information, l'orientation active et les rencontres avec les professionnels ; « la professionnalisation d'intégration », qui regroupe les stages, les contrats d'apprentissage et de professionnalisation ; « la professionnalisation en entreprise », qui regroupe notamment la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Les différents rapports institutionnels mettent non seulement l'accent sur le développement des stages et de l'alternance, mais propose également de fournir aux étudiants des compétences nécessaires et pertinentes pour une intégration rapide au monde du travail.

Deux aspects de cette « préprofessionnalisation » sont notamment développés dans le rapport Lunel (2007) et dans le rapport Goulard (2007). En premier lieu, l'amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants doit s'appuyer sur le développement de « l'orientation active », autrement dit en informant et en orientant les étudiants vers certaines filières (Lunel, 2007). En second lieu, l'accent doit être mis sur des enseignements dits « professionnalisants », afin de permettre aux étudiants d'acquérir un certain nombre d'outils tels que l'informatique, les langues ou encore leur donner un aperçu du marché du travail. Le rapport Goulard (2007, pp.24-25) propose, afin d'améliorer « l'employabilité » des étudiants, de leur fournir un socle de « capacités » : des « capacités génériques » (d'analyse, de synthèse, de planification, d'adaptation, d'organisation, de conception, de gestion de projets, de langues étrangères, de travail en équipe et de leadership, par exemple) et des « capacités spécifiques » (qui correspondent à une fonction et à un secteur d'activité spécifique). Ces propositions sont issues d'un groupe de travail d'universitaires européens soutenu par la commission européenne, qui a donné lieu au projet « *Tuning* » en 2000. Le plan « Réussite en Licence » (2008-2012) met notamment en opposition les « connaissances » délivrées par l'enseignement universitaire et les « compétences » nécessaires aux besoins du monde économique (Technologies de l'Information et de la Communication, maîtrise des langues, qualité d'expression écrite et orale, méthode de travail, travail en équipe). Une des finalités du plan est de promouvoir ce type d'enseignements en Licence. Ce mouvement de professionnalisation vise ainsi à soumettre les savoirs enseignés dans le supérieur, autrement dit « l'offre de formation », aux attentes des entreprises. L'idée est alors de rendre les jeunes diplômés directement « employables » à la sortie du système éducatif. L'objectif est d'améliorer l'appariement entre les besoins du marché du travail et les qualifications des

diplômés du supérieur, avec l'idée d'un chômage avant tout structurel. Ces éléments s'inscrivent dans les nouvelles lignes directrices²³ de la SEE adoptées en octobre 2010.

Les différents rapports institutionnels et les réformes mises en place dans l'enseignement supérieur, initiés au niveau européen par le processus de Bologne notamment, ont ainsi contribué à soutenir et développer une stratégie de « professionnalisation » de l'enseignement supérieur.

2.2.2. La professionnalisation en pratique

Derrière ce terme de « professionnalisation » se cachent diverses pratiques qui visent à spécialiser certaines filières en intégrant dans leur cursus une expérience du « monde professionnel ». Ainsi, la professionnalisation d'une filière peut consister à intégrer des stages professionnels, ou des dispositifs en alternance (comme le contrat d'apprentissage ou de professionnalisation), ou d'autres pratiques comme les « Projets Personnels et Professionnels » (qui visent à amener le jeune à définir un projet d'insertion professionnelle), ou encore « l'orientation active » (qui consiste en une démarche d'information, de conseil personnalisé et d'accompagnement des futurs étudiants).

Auparavant, on pouvait scinder à grands traits le paysage universitaire français en deux : d'un côté, des filières généralistes, comme les mathématiques ou les sciences économiques, qui conduisent à un ensemble de métiers assez large ; de l'autre côté, des filières, comme la médecine et le droit, qui conduisent à des métiers (Pinto, 2008). Les Ecoles d'ingénieurs, les Instituts Universitaires Technologiques (IUT), les Brevets de Techniciens Supérieurs (BTS), les Instituts Universitaires de Formations des Maîtres (IUFM), les écoles d'administration telles que l'Ecole nationale d'Administration (ENA) et les instituts de formation des travailleurs sociaux, correspondent également à des formes de professionnalisation de l'enseignement supérieur (Rose, 2008). Dans ce type de filières, la professionnalisation a été développée depuis longtemps.

Ainsi, la professionnalisation de l'enseignement supérieur ne date pas des réformes récentes. Depuis les années 60, de nombreuses formations professionnelles ont en effet été mises en place²⁴. Les IUT ont été créés en 1966, les Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisés (DESS) en 1974, les Maîtrises de Sciences et Technologie (MST) et les maîtrises des Sciences de Gestion (MSG) en 1975.

²³En 2010, de nouvelles lignes directrices pour l'emploi ont été adoptées: accroître la participation des femmes et des hommes au marché du travail, diminuer le chômage structurel et promouvoir la qualité de l'emploi; développer une main-d'œuvre qualifiée en mesure de répondre aux besoins du marché du travail et promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie; améliorer la qualité des systèmes d'éducation et de formation et les rendre plus performants à tous les niveaux, et augmenter la participation à l'enseignement supérieur ou d'un niveau équivalent; promouvoir l'inclusion sociale et lutter contre la pauvreté.

²⁴Voir Rose (2008) pour un historique complet de la mise en place de ces formations professionnelles.

Mais depuis le processus de Bologne, on assiste à un développement de la professionnalisation vers des filières générales, qui correspond à une nouvelle vision du concept. Suite à la critique faite à l'Université selon laquelle elle ne remplit pas son objectif d'insertion professionnelle (voir les différents rapports institutionnels cités précédemment), c'est la professionnalisation qui a été mise en avant comme moyen d'atteindre cette mission. L'objectif premier de l'enseignement supérieur devient l'emploi. Le rapport Lunel (2007), intitulé « schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle », présente des préconisations pour l'enseignement supérieur afin de relever « *le défi de l'insertion professionnelle* ». Il souligne que « *la professionnalisation des études supérieures est une condition pour faciliter l'emploi des jeunes* » (Lunel, 2007, p.114). Cette conclusion s'appuie sur un postulat selon lequel la professionnalisation permet une meilleure insertion professionnelle (Giret, Moullet et Thomas, 2003 ; Lemistre, 2010 ; Giret et Moullet, 2008). La professionnalisation s'inscrit au départ dans une logique « adéquationniste » (Gayraud, Simon-Zarka et Soldano, 2011), dans le but de fournir une qualification spécifique apte à exercer une activité économique déterminée (Giret, Moullet et Thomas, 2003). Selon le Haut Comité Éducation Économie (HCEE), une formation est dite professionnelle, si elle « *rend apte à exercer une activité économique déterminée* » (Vincens et Chirache, 1992, p.2). « *Professionnaliser, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active* » (*Ibid.*, p.5). Il reste que ce postulat peut être discuté²⁵ ou testé (voir les Chapitres 3 et 4). De plus, on oublie les autres objectifs de l'enseignement supérieur, que sont l'éducation et la transmission de savoirs qui ne débouchent pas directement sur une profession. Son rôle est aussi de former des citoyens, de favoriser l'échange de savoirs et de préserver un droit à l'éducation pour tous (Azam, 2004).

On assiste ainsi à la transformation du savoir transmis à l'université vers des savoirs directement transférables au monde professionnel. Il s'agit de mettre en adéquation les savoirs enseignés dans le supérieur avec les besoins du monde économique. Cet appariement passerait notamment par une plus grande pratique du monde de l'entreprise durant les études supérieures, en particulier par la multiplication d'expériences professionnelles avant d'entrer dans la vie active. Les trois-quarts des diplômés du supérieur effectuent au moins un stage durant leurs études supérieures (voir Chapitre 3). L'apprentissage a progressé dans le supérieur : ses effectifs ont été multipliés par quatre depuis 1995 (voir Chapitre 4). Ce mouvement de professionnalisation vise aujourd'hui l'ensemble des filières, générales ou professionnelles, et l'ensemble des niveaux de formation.

²⁵ Voir Bruno *et al.* (2010) et Laval *et al.* (2011) pour une analyse critique des transformations récentes du système éducatif.

Conclusion

En France, le mode de régulation d'entrée des jeunes dans la vie active est caractérisé par l'institutionnalisation de dispositifs publics d'aide à l'insertion professionnelle. Les politiques de l'emploi et de la formation professionnelle en faveur des jeunes contribuent ainsi à introduire une étape supplémentaire dans le processus d'insertion. De multiples dispositifs ont été mis en œuvre depuis les années 70 : des contrats aidés en alternance, des stages, des contrats aidés du secteur non marchand et du secteur marchand et des dispositifs d'accompagnement. Ces mesures ont été souvent mises en place de manière contracyclique, mais peu à peu, elles sont devenues une composante largement structurelle du processus d'insertion des primo-entrants sur le marché du travail. Ces mesures se sont succédé, davantage dans la continuité que dans la rupture. Aujourd'hui, les dispositifs publics d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes représentent désormais plus de 30% des emplois occupés par les jeunes de 16 à 25 ans. En 2011, les contrats en alternance, notamment l'apprentissage, constituent la principale mesure d'emploi et de formation professionnelle des jeunes. Avec la création du Contrat Unique d'Insertion (CUI), il n'existe plus d'emplois aidés des secteurs marchands et non marchands spécifiques aux jeunes. A côté des emplois aidés, le dispositif d'accompagnement, Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), a concerné plus de 700 000 jeunes depuis 2005. L'action publique privilégie ainsi certains dispositifs dont l'objectif est d'améliorer l'employabilité des jeunes dans le but de favoriser leur accès à l'emploi.

L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes souligne un changement de cadre référentiel dans la définition de ces politiques. Cette dynamique est commune à l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne, malgré le maintien de la diversité des systèmes nationaux d'insertion professionnelle des jeunes. Cette évolution trouve son origine dans la Stratégie européenne pour l'emploi et dans la Stratégie de Lisbonne qui ont conduit à la diffusion de la logique d'activation. Les politiques actives d'emploi se rassemblent autour de l'idée du « *work first* ». Même si le modèle français reposant sur l'insertion se maintient, on s'interroge, au vue de la mise en place de nombreuses politiques actives pour l'ensemble de la population, d'un possible glissement des dispositifs destinés aux jeunes vers cette logique d'activation. C'est au travers de l'exemple d'un dispositif d'accompagnement destiné aux jeunes en difficulté, le CIVIS, mis en place dans le cadre des missions locales et des PAIO, que nous examinons cette question. Ce programme CIVIS a pour objectif l'accompagnement des jeunes peu ou pas diplômés vers l'emploi. L'accompagnement constitue une des principales composantes des politiques actives d'emploi. Nous proposons, dans le chapitre 2, de définir ce dispositif en parallèle des

CHAPITRE 1

autres programmes d'accompagnement existants, relevant d'une logique restrictive de l'activation, puis d'estimer l'impact de ce dispositif sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis.

Cette logique d'activation a aussi conduit à redéfinir les objectifs du système éducatif, notamment celui de l'enseignement supérieur, au nom de l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Ainsi, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est devenue une des principales préoccupations des pouvoirs publics afin d'améliorer l'insertion des jeunes sur le marché du travail. A l'origine de ce mouvement, divers processus ont émergé au niveau européen, afin d'enclencher la mise en place d'un système européen d'enseignement supérieur. Un des principaux objectifs de ces réformes est de permettre une meilleure insertion professionnelle des jeunes, par un meilleur appariement entre les qualifications des sortants du supérieur et les besoins des entreprises. On a ainsi assisté au développement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, par le biais des stages et de l'apprentissage. Ce dernier, par exemple, a connu une forte croissance ces dernières années, en particulier dans les filières post-bac (des Ecoles d'ingénieur aux Masters universitaires). Nous nous intéressons, dans les chapitres 3 et 4, plus spécifiquement au mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur et à ses impacts sur les trajectoires d'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur.

Chapitre 2.

L'accompagnement des jeunes en difficulté : présentation et évaluation du programme CIVIS

Introduction

Le rapport Schwartz, en 1981, préconise de mettre en place un accompagnement des jeunes afin de prendre en charge leurs difficultés spécifiques dans leur ensemble (emploi, santé, logement, mobilité, autonomie, etc.). Il propose dans ce but la création du réseau des missions locales et des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) dans le but d'accompagner les jeunes de 16 à 25 ans dans leur insertion sociale et professionnelle. Elles seront effectivement mises en place par le gouvernement Mauroy en 1982. L'accompagnement représente une des composantes de l'action du Service public de l'emploi (SPE) depuis sa mise en place dans son objectif d'aide au retour à l'emploi des chômeurs. Cependant, son usage comme levier de refondation de l'action publique pour l'emploi et du Système national de protection sociale (SNPS) est plus récent. Suite à la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE), la notion d'« Etat social actif » s'est diffusée au sein des Etats membres de l'Union européenne. C'est dans les dispositifs d'accompagnement que ce concept s'est notamment installé. On distingue « l'accompagnement vers l'emploi » qui caractérise les formes d'aide à la recherche d'emploi pour les individus sans emploi, et « l'accompagnement dans l'emploi » qui caractérise les formes d'aide pour les individus ayant déjà un emploi mais désirant accéder à un emploi plus stable (salariés dans des entreprises d'insertion, contrats aidés, créateurs d'entreprise, etc.) (Goux, 2009). Depuis le début des années 2000, l'accompagnement vers l'emploi s'est ainsi déployé sur l'ensemble des demandeurs d'emploi dès leur entrée au chômage, dans le cadre du SPE, par le biais de différents programmes qui répondent à une logique d'activation des chômeurs.

Des programmes d'accompagnement spécifiques aux jeunes en difficulté sont également mis en place dans le cadre du réseau des missions locales et des PAIO : le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) mis en place en 2005, qui fait suite au programme TRAJet d'ACcès à l'Emploi (TRACE) créé en 1998, et qui vise à accompagner les jeunes peu ou pas diplômés vers l'emploi ou une formation professionnalisante. L'objectif de ce chapitre est d'étudier ce dispositif CIVIS, destiné à une population spécifique (les jeunes peu ou pas diplômés) et mis en œuvre par un organisme particulier (les missions locales). Même si ce dispositif s'inscrit dans une démarche d'insertion, il a pour but d'améliorer l'employabilité de des jeunes afin de favoriser leur retour à l'emploi (cf. Chapitre1). L'expérimentation du Revenu contractualisé d'autonomie²⁶ (RCA) pour les jeunes, un *ersatz* du RSA, dans le cadre de la participation au CIVIS, pose la question de la logique sous-jacente à ce dispositif. En effet, on s'interroge sur un glissement du dispositif

²⁶ Voir la section 2.1.1. du chapitre 1.

vers l'activation des jeunes demandeurs d'emploi. Nous présentons ainsi la place du CIVIS dans les programmes d'accompagnement, puis nous proposons une évaluation de l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis en CIVIS²⁷. Cette évaluation revêt un enjeu majeur à l'heure où il est question de réduire la durée d'accompagnement des jeunes en CIVIS de un an à six mois (Fretel, 2010).

Si la littérature internationale consacrée à l'évaluation des programmes d'accompagnement vers l'emploi est abondante, les évaluations sur données françaises sont encore récentes et peu nombreuses (Crépon *et al.*, 2005 ; Fougère *et al.* ; 2010). Le CIVIS a fait l'objet de plusieurs études descriptives (Bonnevialle, 2008a, 2008b 2008c, 2008d) mais pas d'évaluation de ses conséquences en tant que telles.

Nous adoptons une démarche en trois temps. Nous présentons tout d'abord les mesures d'accompagnement en France, notamment destinées aux jeunes en difficulté, ainsi que les principaux résultats présents dans la littérature qui vise à évaluer les effets de ces dispositifs (section 1). Nous décrivons ensuite les données de gestion des missions locales issues du logiciel « Parcours 3 » et identifions les caractéristiques des personnes suivies par le programme CIVIS (section 2). Nous proposons enfin une évaluation des effets de l'accompagnement dans le dispositif CIVIS, en estimant l'impact de l'intensité de l'accompagnement des jeunes suivis en CIVIS sur leur degré d'insertion professionnelle (section 3).

1. L'accompagnement des jeunes en difficulté

Après avoir présenté les différents dispositifs existant en France afin d'accompagner les demandeurs d'emploi sortant du système éducatif (1.1.), nous recensons les résultats des études empiriques cherchant à mesurer l'impact des programmes d'accompagnement (1.2.).

²⁷ Cette évaluation repose sur un travail mené conjointement avec Bernard Gomel (Centre d'Etudes de l'Emploi) et François Legendre (ERUDITE-Université Paris-Est), dans le cadre d'un projet de recherche de la DARES : « *IDIP (Intensité de l'Accompagnement et Degré d'Insertion Professionnelle) : une évaluation du dispositif CIVIS à partir des données de Parcours 3* ».

1.1. Les dispositifs d'accompagnement individualisé vers l'emploi en France

Nous présentons tout d'abord les dispositifs créés par le service public de l'emploi afin d'accompagner les demandeurs d'emploi en général (1.1.1.), puis les jeunes en particulier dans le cadre du réseau des missions locales et des PAIO (1.1.2.).

1.1.1. L'accompagnement des demandeurs d'emploi en France

Dans la lignée des directives de la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE, cf. Chapitre 1), le Service Public de l'Emploi (SPE) a mis en place différents dispositifs d'accompagnement des chômeurs, visant à les encourager activement à retrouver un emploi par la mise en place d'incitations et de sanctions. En 1996, le deuxième contrat de progrès entre l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) et l'Etat met en place une nouvelle offre de service (NOS) afin d'agir à des niveaux différents selon le profil des demandeurs d'emploi : libre accès pour les plus autonomes et appui individualisé, accompagnement renforcé, accompagnement social pour les moins autonomes. En 1998, les pouvoirs publics mettent en place le Service Personnalisé pour un Nouveau Départ vers l'Emploi (SPNDE). Ce programme s'inscrit dans le Plan national d'action pour l'emploi (PNAE), en réponse aux engagements pris par la France, dans le cadre des lignes directrices de la SEE. La convention tripartite (Etat, ANPE et Unedic) de 2001 institue le Plan d'Aide au Retour à l'Emploi et le Projet d'Action Personnalisé (PARE-PAP). Le dispositif Nouveau départ est généralisé à l'ensemble des demandeurs d'emploi. Le Projet Personnalisé pour l'Accès à l'Emploi (PPAE) et le Suivi Mensuel personnalisé (SMP) remplace le Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE-PAP) suite à la convention tripartite de 2006. Le dispositif est renforcé au fil du temps (Beraud et Eydoux, 2009). Ainsi, les demandeurs d'emploi sont soumis au SMP²⁸ après trois mois d'inscription, puis aux dispositifs d'aide au retour à l'emploi après un an de chômage. De plus, le contrôle des demandeurs d'emploi indemnisés est renforcé par des entretiens prévus par l'Assedic lors des huitièmes et quatorzièmes mois d'indemnisation de l'assurance chômage. Les demandeurs d'emploi qui refusent deux « offres valables d'emploi » se voient sanctionnés (Boulangier, 2008). La définition même de « cette offre raisonnable d'emploi²⁹ » pose problème, car elle conduit le système d'accompagnement du SPE vers une logique de type « *work first* » (Dubois, 2007). Les institutions européennes ont imposé ce cadre référentiel au sein des Etats membres de l'UE. Il s'agit avant tout d'activer le demandeur d'emploi. Le chômeur est alors incité à retrouver un emploi, quelle qu'en soit sa qualité. Le

²⁸ Le SMP mis en place en 2006 est allégé par la suite, car difficilement applicable.

²⁹ Dans le cadre du PPAE, *l'offre raisonnable d'emploi*, évolue selon le temps passé au chômage (voir Annexe 6).

CHAPITRE 2

renforcement du contrôle des demandeurs d'emploi peut également conduire à multiplier les phénomènes de déclassement (Lizé et Prokovas, 2007).

La mise en place de ces dispositifs a été suivie d'une restructuration du service public d'emploi avec la création de Pôle Emploi en 2009, issu de la fusion entre l'ANPE et les Assedic (loi du 13 février 2008 relative à la réforme de l'organisation du SPE et entrée en vigueur en janvier 2009) qui a conduit à de nombreuses difficultés pour les conseillers. En effet, la taille du « portefeuille » de demandeurs d'emploi géré par les conseillers s'est fortement accrue, ce qui a nui à la qualité des entretiens (Beraud et Eydoux, 2009). En outre, les pratiques divergent fortement entre les conseillers de l'ANPE³⁰ et ceux des Assédics³¹ en termes de diagnostic des besoins des demandeurs d'emploi (*ibid.*).

Les mesures d'accompagnement qui se sont développées durant les dernières décennies visent à responsabiliser les chômeurs ou les inactifs, en leur imposant des devoirs en contrepartie d'une allocation. A l'instar de réformes importées du Royaume-Uni, dans une logique libérale, ou du Danemark, dans une logique universaliste, qui reposent sur un principe de « droits et de devoirs » (Barbier, 2006b), le suivi des chômeurs s'accompagne en France de la mise en place de sanctions. Ce « cadre cognitif commun » (Erhel et Pallier, 2005) diffusé par les institutions européennes a entraîné une convergence dans la définition des politiques nationales en matière d'accompagnement des demandeurs d'emploi. Cette logique d'activation repose sur la mise en place d'incitations financières. En cas de non-respect du programme (les devoirs), le chômeur se voit soustrait de ses droits (arrêt partiel ou total des indemnités chômage).

Au sein des programmes d'accompagnement, les jeunes représentent une catégorie cible de l'accompagnement aux côtés des demandeurs d'emploi de longue durée et des demandeurs d'emploi avec un risque d'exclusion. Ces mesures d'activation des demandeurs d'emploi, mises en place par le service public de l'emploi traditionnel (Pôle emploi) de type Projet personnalisé pour l'accès à l'emploi (PPAE), reposant sur la menace d'exclusion de l'indemnisation si la recherche d'emploi n'est pas active. Or, les jeunes primo-sortants de formation initiale, n'ont acquis, le plus souvent, aucun droit ni dans le régime d'assurance (allocation d'Aide au Retour à l'Emploi) ni dans le régime de solidarité (Allocation Spécifique de Solidarité et Revenu de Solidarité Active), du fait de leur statut de primo-demandeurs d'emploi ou de leur âge.

³⁰ L'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) avait pour mission d'accueillir, d'inscrire, d'accompagner et d'aider au placement des demandeurs d'emploi.

³¹ Les Assedic composent l'Union Nationale Interprofessionnelle pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce (UNEDIC). Celle-ci avait pour mission la gestion de l'assurance chômage et l'indemnisation des chômeurs, et était gérée par les partenaires sociaux.

Afin de prendre en compte la spécificité de ce public non indemnisé, des mesures d'accompagnement destinées aux jeunes en difficulté ont été mises en place afin de les aider à s'insérer professionnellement. C'est le cas du CIVIS, et auparavant du programme TRACE. L'accompagnement des jeunes de 16 à 25 ans existait bien avant la mise en place de ces dispositifs par le travail des conseillers des missions locales et des PAIO.

1.1.2. L'accompagnement des jeunes demandeurs d'emploi

Traditionnellement, les jeunes de moins de 26 ans sont suivis par les missions locales et PAIO. C'est dans ce cadre que le programme TRACE (Trajet d'ACCès à l'Emploi), puis le programme CIVIS (Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale) ont été mis en place respectivement en 1998 et en 2005.

Le réseau des missions locales et des PAIO

Le réseau des missions locales et des Permanences, d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) a été créé en 1982. Missions locales et PAIO font partie d'un même réseau, au sens où elles ont les mêmes missions et que les PAIO sont vouées à devenir des missions locales. Les missions locales, mises en place en 1982, à la suite du rapport Schwartz (septembre 1981), peuvent prendre la forme juridique d'une association ou d'un groupement d'intérêt public. L'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les organisations professionnelles et syndicales ou encore des associations peuvent être à l'origine de leur création. Les missions locales participent aux maisons de l'emploi et ont une mission de service public pour l'emploi (articles L5314-1 ; L5314-2 ; L5314-3 ; L5314-4 du code du travail). Elles sont cofinancées par l'Etat, les collectivités territoriales (la région, les communes et les Etablissements publics de coopération intercommunale), mais aussi le Fond social européen (FSE).

La Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes en difficulté (DIJ), mise en place en 1983, vise à animer et coordonner le réseau des missions locales. Elle a confié l'accompagnement individualisé des jeunes au réseau des missions locales. La loi n°2004-809 du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales, réaffirme ce rôle en assignant aux missions locales une mission d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. La loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale met en place un droit à l'accompagnement pour les jeunes de 16 à 25 ans et cette mission de service public est confiée au réseau des missions locales et des PAIO.

CHAPITRE 2

Les missions locales et les PAIO ont pour objectif de contribuer à la mise en œuvre d'une politique locale concertée d'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Elles doivent également favoriser la concertation entre les différents partenaires en vue de renforcer ou compléter les actions conduites³². Elles doivent assurer l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement des jeunes dans plusieurs domaines : l'emploi, la santé, le logement, la citoyenneté et la mobilité. Elles doivent faire bénéficier les jeunes d'un suivi personnalisé, pour leur permettre d'accéder à un emploi, mais aussi plus généralement à l'autonomie. Au 31 décembre 2007, on compte 486 structures dans le réseau des missions locales et des PAIO sur le territoire français, dont 86% sont des missions locales (CNML, 2008).

Parallèlement à leur mission d'aide à l'insertion des jeunes (qui comprend la mise en œuvre du CIVIS), des actions sont menées sur d'autres plans par le réseau des missions locales et des PAIO afin de lever les freins à l'insertion des jeunes accompagnés. Ces jeunes cumulent souvent de nombreuses difficultés qui les handicapent dans leur recherche d'une stabilité professionnelle : précarité financière, problèmes de logement, d'accès aux soins ou aux droits, absence de mobilité, problèmes suites à une incarcération, discriminations. Afin de prendre en compte ces difficultés particulières, les missions locales constituent un espace d'innovations, comme le rappelle la charte des missions locales du 12 décembre 1990. L'innovation constitue « *le processus par lequel des acteurs acquièrent, au cours de leur expérience, de nouvelles prises pour l'action en réponse à des situations critiques* » (Baron *et al.*, 2005, p. 3). Dans ce sens, les missions locales constituent des entités originales avec pour but de répondre aux situations critiques des jeunes en difficulté. Les innovations prennent des formes diverses : outils pour l'orientation professionnelle, négociation avec les employeurs, place plus importante donnée aux jeunes dans le fonctionnement des missions locales, etc. (Baron et Nivolle, 2005). Le réseau des missions locales et des PAIO a également développé de nombreux programmes d'actions (orientation professionnelle, accès aux soins, mobilité géographique, accès à un logement autonome, etc.) et de partenariat (Education nationale, Centre d'Information et d'Orientation, etc.).

Bien que les missions locales et les PAIO aient pour vocation de suivre les jeunes qui rencontrent des difficultés dans divers domaines, l'insertion professionnelle des jeunes devient l'objectif principal des conseillers. L'emploi et la formation constituent la principale mission de ces structures (Baron et Nivolle, 2005).

³² Il existe un partenariat renforcé entre les agences locales pour l'emploi et les missions locales. L'ANPE co-traite aux missions locales le suivi d'une partie des jeunes de 16 à 25 ans. En 2007, les missions locales ont accompagné 121 053 demandeurs d'emploi pour le compte de l'ANPE (46 185 pour les Cap Emploi et 30 000 pour l'APEC). Un accord cadre de partenariat entre l'ANPE et le Conseil National des Missions Locales a été signé le 29 juin 2006 avec le ministère du travail. Ces réseaux ont pour mission de répondre à deux axes de travail : la complémentarité des interventions et la co-traitance en ce qui concerne le projet personnalisé d'accès à l'emploi (PPAE).

CHAPITRE 2

Dans le cadre du réseau des missions locales et des PAIO, ont ainsi été mis en place des dispositifs d'accompagnement vers l'emploi spécifiques aux jeunes les plus en difficulté, dont nous présentons les deux principaux : le programme TRACE, puis le programme CIVIS.

Le programme « TRACE »

Le programme d'accompagnement TRACE a été créé par la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions de 1998. L'accompagnement prévu par ce programme peut aller jusqu'à 18 mois³³. Il permet d'articuler des mesures de formation professionnelle et des dispositifs visant l'accès direct à l'emploi : actions de bilans, d'orientation, de remobilisation, d'insertion, de mise en situation professionnelle (contrat d'orientation, Contrat Emploi Solidarité de courte durée, missions en association intermédiaire, par exemple).

Sont visés les jeunes de moins de 26 ans en situation d'échec récurrent et confrontés à un risque d'exclusion sociale. TRACE vise les jeunes sans diplôme, de niveau d'éducation VI (sorties sans diplôme du système éducatif avant une classe de 3^{ème} générale ou avant une classe de 4^{ème} non générale) et V bis (sorties du système éducatif avant la dernière année de CAP ou de BEP, après une classe de 3^{ème} générale ou une classe de 4^{ème} ou de 3^{ème} d'enseignement non général) ou issus des quartiers relevant de la politique de la ville (Zone Urbaine Sensible, Zone de Revitalisation Rurale par exemples). Le suivi des jeunes est effectué par les missions locales, les PAIO et les opérateurs externes. Le référent doit suivre au maximum 30 jeunes simultanément.

Les jeunes sont affiliés au régime général de Sécurité Sociale lorsqu'ils ne sont pas en stage ou en emploi. Ceux qui connaissent des difficultés matérielles peuvent accéder dès l'âge de 16 ans au Fond départemental ou local d'Aide aux Jeunes (FAJ) (cf. Annexe 7). L'objectif de TRACE est de conduire vers un emploi durable au moins 50% de ces jeunes (CDI ou CDD d'au moins six mois).

En 1999, le rapport Belorgey met en évidence l'insuffisance de sécurisation financière des jeunes et propose de mettre en place une allocation financière d'un montant convenable pour les jeunes en programme TRACE, ainsi qu'une augmentation sensible des effectifs (Mas, 2005).

Le programme TRACE est alors modifié en 2002 : élargissement des publics visés, mise en place d'une bourse d'accès à l'emploi pour sécuriser les parcours, recours accru aux

³³ L'accompagnement personnalisé peut atteindre 24 mois sous certaines conditions à partir de 2002 (Mas, 2004).

CHAPITRE 2

mesures de la politique de l'emploi et renforcement des moyens des missions locales. Le programme est ainsi ouvert aux jeunes diplômés de niveau supérieur aux niveaux VI et V bis, mais qui cumulent de graves handicaps sociaux, personnels et familiaux, ou qui sont en voie d'exclusion (discrimination, absence de mobilité, handicap physique, etc.). Les entrées sont alors passées de 60 000 à 98 000 en 2002 (*Ibid.*).

Le dispositif TRACE n'est pas complètement innovant. Il s'inscrit dans la continuité de mesures antérieures (*Ibid.*). Il fait suite à deux autres mesures que sont le Crédit Formation Individualisé³⁴ (CFI) pour des jeunes sortis de formation initiale sans avoir obtenu de qualification et les Itinéraires Personnalisés d'Insertion Professionnelle³⁵ (IPIP), un dispositif expérimental pour les jeunes les plus en difficulté. Il fait également suite à la Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi³⁶ (PAQUE) pour les jeunes sortis du système scolaire avec un niveau insuffisant pour intégrer avec succès les stages de pré-qualification et de qualification.

Le dispositif d'accompagnement CIVIS prend le relais du programme TRACE³⁷, en modifiant les paramètres de l'accompagnement des jeunes suivis (Abhervé, 2002).

Le CIVIS

En 2005, le CIVIS a été mis en place par le Plan de cohésion sociale. Il vise les jeunes de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés qui connaissent des difficultés d'insertion professionnelle. Le dispositif est mis en œuvre par le réseau des missions locales et des PAIO. Chaque jeune est suivi par un conseiller référent. La durée du contrat est d'un an renouvelable. Le CIVIS a pour objectif d'accompagner les jeunes dans leur projet d'insertion dans un emploi « durable » (CDI ou CDD de plus de six mois, hors contrats aidés du secteur non marchand). Ce dispositif offre aux jeunes bénéficiaires un accompagnement personnalisé qui comprend

³⁴ En 1989, alors que 100 000 jeunes sortent du système scolaire sans diplôme, le CFI-jeunes est créé. Il vise les jeunes de 16 à 25 ans sortis de formation initiale sans qualification. Son but est de leur offrir une seconde chance. La Loi quinquennale du 20 décembre 1993 étend progressivement aux régions la compétence en matière de formation professionnelle des jeunes : 1^{er} juillet 1994 pour les actions qualifiantes et avant fin 1998 pour les stages préqualifiants. En 1999, les conseils régionaux possèdent désormais l'entière compétence sur les CFI-jeunes, communément appelés « stages régionaux » pour les jeunes. Les offres de stages destinés aux jeunes les moins qualifiés ont reculé du fait notamment du transfert de la gestion de la formation professionnelle aux régions.

³⁵ Le dispositif expérimental, l'IPIP a été mis en place en 1997. Cette mesure vise à accompagner vers l'entreprise les jeunes de 16 à 25 ans les plus en difficulté. Ce dispositif a été testé dans trois régions (l'Ile-de-France, la Lorraine et la Picardie).

³⁶ En 1992, le programme PAQUE est créé pour les jeunes de 16 à 25 ans qui ne peuvent pas accéder au CFI car ils ne maîtrisent pas les savoirs de base (lecture, écriture, calcul). Ce dispositif se déroule en alternance avec la découverte d'un métier pendant des stages de 15 jours dans une entreprise, encadré par un tuteur, et un enseignement général dispensé dans un organisme de formation. Le programme PAQUE est interrompu en 1994.

³⁷Après un intermède en 2004 causé par le rapide abandon de la première version du CIVIS. La version remaniée du programme CIVIS ne débute réellement qu'en avril 2005, alors que le dispositif TRACE s'arrête fin 2003 (Abhervé et Labbé, 2005).

CHAPITRE 2

des mesures d'orientation, de qualification, d'acquisition d'expérience professionnelle. En améliorant l'autonomie de ces jeunes, le but de ces mesures est de les aider à surmonter les difficultés rencontrées à l'embauche.

Le CIVIS se décline en deux versions. D'une part, le CIVIS de droit commun est destiné aux jeunes de niveau V diplômé ou de niveau IV, autrement dit jusqu'au BAC+2 non validé. Il peut être renouvelé pour une durée maximale d'un an si l'objectif d'insertion professionnelle dans un emploi durable n'est pas atteint. D'autre part, le CIVIS renforcé concerne les jeunes de niveau de formation VI, V bis (sans diplôme et 1^{ère} année CAP/BEP) ou V (2^{ème} année de CAP ou de BEP sans diplôme et classe de seconde ou de première des lycées). Entre avril 2005 et juillet 2006, le CIVIS renforcé a concerné essentiellement les jeunes de niveau VI et V bis ; depuis le 15 juin 2006, il a été renforcé au niveau V sans diplôme³⁸. Leur accompagnement est renforcé, en ce sens que les jeunes doivent être suivis par un référent unique au moyen d'entretiens hebdomadaires, lors du premier trimestre du dispositif, puis mensuels. De plus, le CIVIS renforcé permet aux bénéficiaires de renouveler leur contrat jusqu'à la réalisation de l'objectif d'insertion professionnelle.

Les bénéficiaires du CIVIS peuvent percevoir une allocation d'un faible montant. Lorsqu'ils ne bénéficient pas d'une rémunération au titre d'un emploi ou d'un stage, cette allocation est comprise entre 0 et 15 euros par jour, dans la limite de 1 800 euros par an³⁹. Le CIVIS prend fin dès la fin de la période d'essai d'un emploi de plus de six mois ; au plus tard, dès le 26^{ème} anniversaire du bénéficiaire.

Près de 700 000 jeunes ont bénéficié du CIVIS jusqu'à janvier 2009, dont la moitié d'un CIVIS renforcé. En janvier 2009, 250 000 jeunes étaient accompagnés dans le cadre du CIVIS et le budget alloué au CIVIS s'élevait à 48 millions d'euros.

En juillet 2008, le gouvernement de François Fillon met en place le Plan « Espoir banlieues » qui instaure les contrats d'autonomie de manière expérimentale (voir Encadré 2). Le principal programme d'accompagnement reste toutefois le CIVIS.

³⁸ Voir Annexe 4 pour le détail de la classification des niveaux de formation.

³⁹ Cette allocation CIVIS était d'un montant limite de 900 euros par an jusqu'au décret n°2010-321 du 22 mars 2010 relatif à l'allocation prévue dans le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale.

Encadré 2. Le contrat d'autonomie

Le contrat d'autonomie consiste en un dispositif expérimental, déployé dans trente-quatre départements métropolitains, dont l'objectif est d'accompagner les jeunes de 16 à 25 ans peu ou pas diplômés résidant dans les zones couvertes par un contrat urbain de cohésion sociale (quartiers prioritaires de la politique de la ville). Il est mis en œuvre par des opérateurs privés ou publics de placement, sélectionnés par le ministère chargé de l'emploi. Il consiste en deux phases. Les six premiers mois, l'accompagnement consiste à suivre le bénéficiaire dans la réalisation de son projet professionnel, qui est défini au moment de la signature du contrat. Cette phase est renouvelable une fois pour six mois maximum. Le signataire peut bénéficier d'une bourse de 300 euros par mois, ainsi que d'une aide matérielle pour financer l'achat de titres de transport, de vêtements ou de matériels pour le travail. L'objectif de cette première phase est d'accompagner le jeune jusqu'à l'emploi durable (CDI, CDD de plus de six mois, contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage), ou une création d'entreprise ou une formation qualifiante pour les jeunes dont le niveau d'études est inférieur au niveau V (CAP/BEP) ou de niveau IV sans qualification professionnelle. La seconde phase d'accompagnement vise à suivre le jeune dans l'emploi, la formation ou la création d'entreprise. Elle dure également six mois pour les jeunes de 16 à 25 ans.

Ce dispositif expérimental s'est fixé un objectif de 45 000 bénéficiaires à l'horizon 2011. Entre juillet 2008 et mars 2010, 25 000 jeunes ont signé un contrat d'autonomie dans les trente-quatre départements concernés. Le contrat d'autonomie a d'abord bénéficié à des jeunes déjà connus du service public de l'emploi et moins éloignés de l'emploi que prévu (Crusson, 2011).

Plusieurs programmes d'accompagnement se sont succédé en France, répondant à une logique d'activation des dépenses passives, dans le cadre du service public de l'emploi traditionnel. Les jeunes, notamment les plus en difficulté d'entre eux, sont suivis dans le cadre du réseau des missions locales et des PAIO. C'est dans ce cadre spécifique qu'ont été institués deux programmes d'accompagnement particuliers destinés aux jeunes peu ou pas diplômés : TRACE, puis CIVIS. Ils visent à conduire les jeunes vers l'emploi.

Avant de proposer une évaluation du CIVIS, nous souhaitons présenter les résultats des travaux empiriques cherchant à évaluer des programmes d'accompagnement en général.

1.2. Les effets de l'accompagnement : une revue de littérature

Les études sur données françaises cherchant à évaluer l'impact de l'accompagnement sur la durée de chômage sont récentes et peu nombreuses, les dispositifs d'accompagnement eux-mêmes n'ayant été mis en place que depuis une dizaine d'années en France. En revanche, la littérature internationale sur les programmes d'accompagnement est davantage développée. Les travaux américains et anglo-saxons sur l'accompagnement et l'aide à la recherche d'emploi soulignent l'efficacité de ces programmes sur la baisse de la durée du chômage (Meyer, 1995; Dolton and O'Neil, 1996, 2002; Blundell *et al.*, 2004). Les travaux néerlandais concluent à un effet limité de l'impact des programmes de surveillance et d'accompagnement des chômeurs (Gorter and Kalb, 1996; Van den Berg and Van der Klaauw, 2000 et 2006 ; Meyer, 1995).

La littérature peut se diviser en deux catégories, selon que les évaluations reposent ou pas sur des données expérimentales⁴⁰.

Les travaux sur données expérimentales se sont d'abord développés aux Etats-Unis. Les premiers travaux en Europe ont concerné les programmes « *Restart* » en Grande-Bretagne en 1987 et « *Counseling and Monitoring* » aux Pays-Bas en 1990 (Mas, 2005). Ces études montrent un lien positif entre le nombre d'entretiens avec un conseiller du Service Public de l'Emploi et des durées de chômage plus courtes pour les demandeurs d'emploi. Plus récemment, en France, Behaghel *et alii.* (2008) proposent une comparaison de l'efficacité de l'accompagnement entre les Opérateurs Privés de Placement (OPP) et le programme Cap Vers l'Entreprise (CVE). Cette étude constitue une des premières études françaises à partir d'une expérimentation contrôlée. Elle montre que l'impact du programme CVE est positif et significatif, tandis qu'on ne peut pas conclure en ce qui concerne l'OPP.

La majorité des travaux français d'évaluation économétrique de l'accompagnement portent sur des données non expérimentales. Ils sont également encore peu nombreux. Plusieurs travaux ont cherché à évaluer le « Service Personnalisé pour un Nouveau Départ vers l'Emploi » (SPNDE). L'évaluation a été menée en comparant un groupe de bénéficiaires avec un groupe témoin de personnes hors du dispositif, mais aux caractéristiques semblables (Fougère, Pradel et Roger, 1998). Micheau, Pommier et Poujouly (2001) ont montré que le programme n'avait pas d'effet bénéfique à la sortie pour les jeunes chômeurs. L'insuffisance de l'aide apportée aux demandeurs d'emploi semble être une des explications de l'absence

⁴⁰ Le protocole « d'expérimentations contrôlées » consiste à former de façon aléatoire un groupe de bénéficiaires du traitement et un groupe de contrôle. Les groupes sont tirés au sort de façon aléatoire au sein d'une même population afin d'être parfaitement identiques statistiquement (Behaghel *et alii.*, 2008).

CHAPITRE 2

d'effets, comme a pu le montrer une expérimentation effectuée aux Pays-Bas en 1998 (Van den Berg and Van der Klaauw, 2000).

Deux études ont proposé une évaluation du Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE) (Crépon *et alii*, 2005; Fougère *et alii*, 2009). Les deux études s'accordent sur l'efficacité du PARE sur le taux de retour à l'emploi. Fougère *et alii*. (2009) trouvent néanmoins des effets plus importants sur les chômeurs de longue durée. Ils évaluent l'effet du PARE sur la probabilité de retour à l'emploi des chômeurs indemnisés. L'accompagnement prend la forme d'un suivi individualisé jusqu'à la sortie du chômage. Différents types d'accompagnement sont proposés aux chômeurs indemnisés. Leurs résultats montrent que l'accompagnement a un effet positif et significatif sur le retour à l'emploi des chômeurs de longue durée mais également des nouveaux entrants au chômage après un épisode de chômage indemnisé. Dans un premier temps, ils constatent un impact marginal du PARE sur la probabilité de retrouver un emploi, mais cela résulte d'un effet de composition. L'accès à ces parcours d'accompagnement est lié aux caractéristiques individuelles observables et non observables, si bien qu'une première estimation « naïve » peut être biaisée. En prenant en compte les effets de sélection à l'entrée de ces offres de service pour les individus dont l'ancienneté au chômage est d'au moins 18 mois, les résultats montrent que l'impact du programme augmente la probabilité de retrouver un emploi. Fougère, Kamionka et Prieto (2010) mettent en évidence un effet de sélection (ou d'auto-sélection) à l'entrée dans les offres de service : les individus qui ont des taux de retour à l'emploi plus faibles sont également ceux qui ont davantage besoin de ces parcours d'accompagnement.

Les programmes d'accompagnement destinés aux jeunes suivis dans les missions locales n'ont pas encore fait l'objet d'évaluations économétriques. Des travaux descriptifs et qualitatifs ont été cependant menés sur le programme TRACE (Trajet d'Accès à l'Emploi), (MAS, 2005). Le CIVIS a, quant à lui, fait l'objet de nombreuses études descriptives (Bonnevalle 2008a, 2008b, 2008c, 2008d), mais pas encore d'une évaluation économétrique de son impact sur le retour à l'emploi. L'évaluation économétrique présentée dans ce chapitre (section 3) repose sur les données issues de l'application de gestion « Parcours 3 » renseignées par les conseillers des missions locales. Nous présentons, dans la prochaine section, les données, leur mise en panel et les caractéristiques des jeunes suivis.

2. Description des bénéficiaires du programme CIVIS

Après avoir présenté les données que nous mobilisons (2.1.), nous mettons en évidence les caractéristiques individuelles des jeunes suivis dans le programme CIVIS (2.2.) ainsi que les situations professionnelles des jeunes en cours de CIVIS (2.3.).

2.1. Les données issues de « Parcours 3 »

L'application « Parcours 3 » nous permet d'obtenir les données nécessaires à une évaluation du programme CIVIS. La présentation de nos données s'articule en deux parties : nous expliquons, tout d'abord, ce qu'est l'application « Parcours 3 » (2.1.1.), puis comment nous avons traité les informations pour constituer une base de données en panel, pertinente pour l'évaluation proposée (2.1.2.).

2.1.1. L'application « Parcours 3 »

Les données mobilisées sont issues de l'application de gestion des missions locales « Parcours 3 ». C'est un outil au service des conseillers des missions locales, qui leur permet de gérer au quotidien leurs contacts avec les jeunes accueillis au sein de la structure. Cet outil est issu de l'évolution du logiciel « Parcours 2 », qui a été conçu et mis en place dans le réseau des missions locales en 1992. Ce dernier avait été critiqué par la Cour des Comptes, compte tenu des insuffisances de son système d'information (Rapport public annuel de la Cour des Comptes, 2000). Suite au « Protocole 2000 » signé entre l'Etat, les régions et le Conseil National des Missions Locales (CNML), le logiciel « Parcours 3 » remplace « Parcours 2 ». Ce dernier a néanmoins continué à être utilisé jusqu'en 2004.

L'application « Parcours 3 » offre des outils d'aide à la décision pour les conseillers. En ce sens, elle contribue à structurer leurs décisions. La mise en place de cette interface identique dans toutes les missions locales a permis d'harmoniser au niveau national les pratiques des conseillers. La charte nationale de « Parcours 3 » permet de normaliser leur travail quotidien en mettant en place un langage commun au sein du réseau des missions locales. Ainsi, des systèmes d'alerte et de relance existent, afin notamment de procéder à une nouvelle mise en contact avec le jeune. Le suivi de l'activité du jeune est construit autour de tableaux de bord standards. Les conseillers s'appuient sur « Parcours 3 » pour prendre leur décision, notamment en termes d'éligibilité d'un jeune à un programme d'insertion. Les missions locales peuvent directement visualiser, à partir d'indicateurs, la situation des jeunes suivis au sein de leurs missions locales du point de vue du nombre de

CHAPITRE 2

jeunes accompagnés (dans un programme comme le CIVIS ou pas), de leur insertion professionnelle, etc. « Parcours 3 » est utilisé par l'ensemble des missions locales en France, si bien qu'il est possible d'établir une représentation cartographique de l'activité des missions locales à différents niveaux (local, régional et national). Cet outil contribue au pilotage des programmes territoriaux et nationaux. L'Etat, les Conseils régionaux et les autres collectivités territoriales, autrement dit les financeurs, peuvent ainsi suivre en temps réel l'activité du réseau et ses résultats. Ce logiciel utilisable par le biais d'Internet permet aux missions locales disposant de plusieurs structures de pouvoir les coordonner.

« Parcours 3 » est une application de type *Software as Service* mise au point par la société « Micropôle-Univers » pour le compte des missions locales, qui s'utilise dans un navigateur Web. L'ergonomie de l'application est donc limitée. En contrepartie, l'accès à cette interface est particulièrement simple puisqu'il suffit de disposer d'une connexion à Internet. Les données sont stockées dans un entrepôt régional, puis par ce biais, dans un entrepôt national qui permet de collecter toutes les données des missions locales au niveau national. Nous avons pu disposer de ces données brutes anonymisées dans le cadre d'une réponse à un appel d'offre. Nous avons eu accès à l'extraction de février 2009. Ces données se présentent comme les fichiers de sauvegarde de la base de données de « Parcours 3 », sous la forme d'une quarantaine de tables, de taille et de caractéristiques très différentes. Ces données brutes sont particulièrement volumineuses. Une table peut comprendre près de 50 millions de lignes et près de 80 variables. Un « modèle relationnel » est utilisé pour structurer les données de l'application (voir Annexe 8). Nous disposons ainsi d'une sauvegarde « à plat » et « en clair » de chacune des tables de la base de données relationnelle de « Parcours 3 ».

Ces données nous permettent d'établir un état des lieux des caractéristiques des jeunes suivis en missions locales, et plus spécifiquement en CIVIS, ainsi que de proposer une évaluation du CIVIS. On y trouve de nombreuses caractéristiques des jeunes suivis au sein des missions locales : situations professionnelles successives (emploi, formation, par exemple), actes professionnels (propositions d'insertion faites au jeune par le conseiller), contacts (entretien en face à face, information collective, atelier, etc.), les programmes d'accompagnement (CIVIS, CIVIS renforcé, information, etc.). Afin d'étudier les caractéristiques et les trajectoires des jeunes suivis en CIVIS, nous avons dû travailler sur les bases de données brutes.

2.1.2. Les données mises en panel

La mobilisation de cette source a requis au préalable le développement d'une application informatique pour exploiter les fichiers de sauvegarde issus de cette application, afin de mettre ces données en panel (pour le détail de cette exploitation, voir Annexe 8). Nous disposons d'un identifiant unique pour chaque jeune suivi, qui provient de son dossier⁴¹ et du code de la mission locale. C'est à partir de cet identifiant que nous mettons en relation les différentes informations disponibles dans les autres tables. Nous disposons d'une part de « caractéristiques permanentes » (comme la date de naissance ou le sexe) et d'autre part, des trajectoires des jeunes suivis que nous avons reconstituées. Ces trajectoires individuelles regroupent les trajectoires d'accompagnement, les trajectoires d'insertion et les trajectoires de gestion administrative du dossier.

Nous obtenons ainsi un panel qui nous permet de suivre les jeunes de 16 à 25 ans qui sont entrés dans le programme CIVIS au sein d'une mission locale ou d'une PAIO. Cette base est donc constituée de l'ensemble des jeunes qui bénéficient du programme CIVIS (renforcé ou classique). Nous observons ces jeunes de l'année 2005, date d'entrée en vigueur du programme CIVIS, au début de l'année 2009. Chaque jeune est suivi à partir de sa date d'entrée dans le programme CIVIS. Près de 700 000 jeunes sont ainsi entrés dans le programme depuis le 2^{ème} trimestre 2005 jusqu'au début de l'année 2009. Nous disposons de près de 2 millions d'observations.

Nous repérons les trajectoires individuelles en échantillonnant ces dernières à une fréquence trimestrielle. Nous retenons le trimestre comme laps de temps pertinent. Un pas mensuel nous semble constituer un intervalle de temps trop court afin de mesurer le degré d'insertion professionnelle et l'intensité de l'accompagnement durant cette période. La mise en panel des données, trimestre par trimestre, nous permet une meilleure mobilisation des informations disponibles dans « Parcours 3 ».

Nous avons construit, pour chaque individu, un calendrier idiosyncratique : son premier trimestre de suivi est le laps de temps qui s'achève 91 ¼ jours après la signature de son CIVIS ; son deuxième trimestre de suivi prend le relais pour une durée égale à 91 ¼ jours ; etc. Nous avons cependant associé à chaque trimestre de suivi un « trimestre du calendrier » afin de repérer les effets conjoncturels. Le « trimestre du calendrier » est le trimestre dont le recouvrement avec le trimestre de suivi idiosyncratique est le plus grand. Par exemple, un

⁴¹ Un jeune qui s'inscrit dans une autre mission locale bénéficie d'un nouvel identifiant dossier. Nous supposons que le nombre de doublons possibles est limité, du fait de la faible mobilité des jeunes peu ou pas diplômés (Cuney, Perret et Roux, 2003). Nous faisons l'hypothèse ici que chaque dossier correspond à un jeune différent.

CHAPITRE 2

trimestre de suivi qui commence le 15 janvier est rattaché au premier « trimestre du calendrier » de l'année ; en revanche, s'il débute le 15 février, il sera rattaché au deuxième trimestre de l'année. Ces trimestres/jeune s'inscrivent dans la trajectoire du jeune suivi, afin de retracer les différentes étapes de son insertion et de son accompagnement au sein du dispositif CIVIS. Les individus sont ainsi observés pour une période qui leur est propre.

Ces jeunes sont suivis par un conseiller au sein d'une mission locale ou d'une PAIO (permanence d'accueil, d'information et d'orientation). A partir du tableau 1, nous observons le nombre de nouveaux bénéficiaires du CIVIS par semestre.

Tableau 1. Nombre de nouveaux contrats d'insertion par semestre et par contrat

Contrat d'insertion	Années et semestres							
	2005		2006		2007		2008	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
CIVIS classique	662	63 076	46 079	44 583	30 134	48 536	31 182	50 113
CIVIS renforcé	754	55 788	35 997	57 207	35 907	56 044	36 131	56 685
Ensemble CIVIS	1 416	118 864	82 076	101790	66 041	104 580	67 313	106798
Part renforcé (en %)	53	47	44	56	54	54	54	53

Source : Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs. Note : le nombre de nouveaux contrats d'insertion par semestre correspond aux nombre d'entrées de nouveaux jeunes dans le programme CIVIS par semestre.

On constate une forte croissance du nombre d'entrées dans le programme en 2005, avec la mise en place du dispositif qui remplace le programme d'accompagnement précédent, le dispositif TRACE. Cette montée en charge du dispositif s'achève à la fin du premier semestre de l'année 2006. Nous observons également une augmentation de la proportion des entrées en CIVIS renforcé à compter du second semestre 2006, puis sa stabilisation. Cette croissance est due à l'élargissement des critères d'éligibilité en CIVIS renforcé. Le tableau 1 permet aussi d'observer le caractère saisonnier de l'entrée en CIVIS. Nous constatons systématiquement une activité plus forte au second semestre qu'au premier. Cet aspect est lié au calendrier scolaire qui se termine au début du second semestre de chaque année civile. Les jeunes sortants du système éducatif entrent donc sur le marché du travail dans la période qui suit. Alors que le tableau 1 permet d'évaluer les flux d'entrée, le tableau 2, de

CHAPITRE 2

son côté, donne une indication sur les stocks. Puisque chaque jeune dispose de « son propre calendrier », nous pouvons ainsi comptabiliser le nombre de jeunes suivis en CIVIS pour chaque trimestre. Le tableau 2 permet ainsi de connaître le nombre de jeunes présents chaque trimestre au sein du programme CIVIS.

Tableau 2. Distribution des trimestres/jeunes par trimestre du calendrier

En milliers

		Années et trimestres																Total
		2005				2006				2007				2008				
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	
Nombre	E	1	23	83	146	184	200	220	226	229	227	230	218	207	196	184	2 753	

Source : Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.

Note : Les trimestres/jeunes sont associés au trimestre du calendrier dominant : par exemple, le trimestre du calendrier, pour un trimestre/jeune qui débute le 25 février 2007, est le deuxième trimestre de 2007.

Lecture : Au cours du troisième trimestre 2005, 23 000 trimestres/jeunes sont décomptés, c'est-à-dire que 23 000 jeunes sont suivis en CIVIS durant ce trimestre.

Le tableau 2 fournit une vision de l'activité des missions locales en matière de CIVIS. Nous mettons en évidence la croissance du nombre de jeunes dans le dispositif CIVIS jusqu'en 2006. Par la suite, autour de 200 000 jeunes sont en moyenne suivis chaque trimestre dans le cadre du CIVIS en mission locale. On observe une légère baisse du nombre de jeunes présents au sein de chaque trimestre au cours de l'année 2008. La reprise des entrées en CIVIS au cours du second semestre de 2008 a toutefois inversé cette tendance à la baisse. Nous cherchons maintenant à décrire les jeunes suivis dans ce programme CIVIS.

2.2. Caractéristiques des jeunes bénéficiaires du CIVIS

A partir des données de « Parcours 3 » mises en panel, nous présentons une description des caractéristiques des jeunes bénéficiaires du programme CIVIS.

Tableau 3. Caractéristiques individuelles des jeunes en CIVIS (en %)

	CIVIS classique	CIVIS renforcé	Ensemble CIVIS
Régions			
ÎLE-de-FRANCE	11	19	14
Hébergement			
Habite dans son propre logement	24	19	22
Habite chez ses parents ou chez un membre de sa famille	65	66	66
Hébergement instable	11	15	12
Quartier sensible			
Zone urbaine sensible	16	21	18
Zone rurale de revitalisation	7	6	7
Niveau de formation			
Niveau III	1	0	1
Niveau IV	37	0	22
Niveau V	62	3	38
Niveau V bis	0	71	29
Niveau VI	0	26	10
Nationalité			
Pays de la CEE	96	90	94
Pays hors CEE	4	10	6
Sexe			
Homme	40	54	45
Femme	60	46	55
Vit en couple	3	5	4
A au moins un enfant	7	11	9
Total	60	40	100

Source : Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs (680 944 individus)

Le Tableau 3 rassemble les principales caractéristiques des jeunes accompagnés au sein du programme CIVIS. Ils sont 680 944 à être entrés en CIVIS jusqu'en février 2009. Parmi eux, 40% sont en CIVIS renforcé (Niveaux VI, V bis et V non diplômés) et 60% en CIVIS classique (Niveaux IV et V diplômés). Ces jeunes sont peu ou pas diplômés. Quand ils sont diplômés, ils possèdent au mieux un baccalauréat, un CAP ou un BEP. Près d'un tiers des jeunes accompagnés au sein du CIVIS ne vit plus chez ses parents ou chez un membre de sa famille. Si près de un sur cinq possède un logement autonome, les autres sont hébergés de façon précaire : 12% ne disposent pas d'hébergement fixe, 15% si on se limite au CIVIS renforcé. De plus, les jeunes en programme renforcé sont plus nombreux, relativement au programme classique, à vivre en couple (5% comparé à 3%) et à avoir au moins un enfant (11% comparé à 7%). Ces jeunes, qui cumulent déjà de nombreux handicaps sociaux, vivent pour un quart d'entre eux dans des quartiers dits sensibles, en Zone Urbaine Sensible (ZUS) ou en Zone De Revitalisation Rurale (ZRR). Les jeunes en CIVIS renforcé sont plus particulièrement présents en Ile-de-France, où l'on rencontre une grande partie des ZUS. Près de 21% des jeunes en CIVIS renforcé habitent en ZUS. Les jeunes qui entrent en CIVIS renforcé sont également souvent issus de l'immigration non européenne. La proportion d'étrangers hors Union Européenne atteint plus de 10% chez les jeunes qui bénéficient du programme renforcé. Par ailleurs, la proportion d'hommes est bien plus importante au sein du programme renforcé que dans le programme classique.

Après avoir détaillé les principales caractéristiques socio-démographiques des jeunes suivis en CIVIS, nous nous intéressons à leur situation durant leur période d'accompagnement.

2.3. Situations professionnelles en cours de CIVIS

Nous présentons une description des situations professionnelles et des formes d'accompagnement que connaissent les jeunes durant le CIVIS.

Tableau 4. Distribution des types de situation en cours de CIVIS (Types de situation dont la fréquence est supérieure à 1 %)

(En %)

Type de situation	Durée	Nombre
Demandeur d'Emploi inscrit non indemnisé (ANPE)	26,9	21,8
Demandeur d'Emploi non inscrit	14,2	11,6
Formation par le biais du Conseil régional	13,1	13,8
CDD - Contrat à Durée Déterminée	6,7	9,9
CAE - Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi -- Secteur non marchand	6,1	3,1
Demandeur d'Emploi indemnisé ASSEDIC	5,6	5,2
CDD - Contrat à Durée Déterminée – intérim	5,0	8,3
CDI - Contrat à Durée Indéterminée	3,3	3,2
CDD - Contrat à Durée Déterminée - temps partiel	1,9	2,4
Contrat d'apprentissage	1,8	1,7
CDI - Contrat à Durée Indéterminée - temps partiel	1,7	1,5
CDD - Contrat à Durée Déterminée – saisonnier	1,6	3,1
Autre situation non professionnelle	1,5	1,4
Divers	1,4	1,5
Contrat de professionnalisation	1,3	1,3
Total	91,8	89,8

Source: Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.

Note : Nous observons les types de situation les plus fréquentes par lesquelles passe le jeune en cours de CIVIS, selon leur durée ou leur nombre.

Lecture : La situation « Demandeur d'Emploi inscrit non indemnisé (ANPE) » représente 26,9 % des situations quand les situations sont mesurées par leur durée; elle représente, en nombre, 21,8 % des situations.

Le tableau 4 fournit la distribution des types de situation des jeunes en cours de CIVIS, en reprenant la nomenclature très détaillée de « Parcours 3 » et en se limitant aux situations les plus fréquentes (pour le détail de toutes les situations voir Annexe 8). Deux mesures sont utilisées : d'une part, un décompte pur et simple et, d'autre part, un décompte à partir de la durée des situations. Par exemple, la situation « Demandeur d'Emploi inscrit non indemnisé (ANPE) » est la situation la plus fréquente, quelle que soit la mesure. Dans 22 % des situations, les jeunes suivis sont au chômage non indemnisé, inscrits à l'Agence nationale pour l'emploi. Les situations de chômage sont en moyenne plus longues que les autres situations enregistrées dans « Parcours 3 ». Aussi cette situation représente-t-elle 27 % des situations quand les durées sont prises en compte. Ces différentes situations vis-à-vis de l'emploi sont regroupées en six modalités, qui vont nous permettre de construire un

indicateur du degré d'insertion professionnelle en six modalités, de l'inactivité à l'emploi durable (voir le détail de cette construction dans l'Annexe 8). Ce découpage a été repris, à partir des catégories de « Parcours 3 », de la typologie établie par Bonneville (2008d). Le tableau 5 détaille la même distribution que le tableau précédent (Tableau 4), mais en reprenant le découpage en six modalités du degré d'insertion professionnelle, codé de 1 à 6.

Tableau 5. Distribution des degrés d'insertion professionnelle en cours de CIVIS

En %

Degré d'insertion professionnelle	Durée	Nombre
1 Inactivité (hors formation)	2,7	2,5
2 Chômage	47,3	39,1
3 Formation	18,7	21,6
4 Contrat aidé ou Formation par alternance	10,1	7,2
5 Emploi précaire	10,7	15,9
6 Emploi durable	10,6	13,7
Total	100,0	100,0

Source: Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.

Lecture : La situation «Inactivité (hors formation)» représente 2,7 % des situations, quand les situations sont mesurées par leur durée ; elle représente, en nombre, 2,5% des situations.

Ce tableau permet d'observer que les jeunes en CIVIS sont, pour près de la moitié, au chômage. Très peu de bénéficiaires du programme sont en inactivité (hors formation). L'objectif du dispositif reste l'insertion dans un emploi. Un peu moins d'un jeune sur cinq est retourné en formation. Enfin, le dernier tiers des jeunes accompagnés au sein du CIVIS se répartit entre les trois situations d'emploi que nous avons distinguées : contrat aidé ou formation par alternance, emploi précaire et emploi durable. On constate que 15,9% sont des situations où le jeune est en emploi précaire (CDD court, saisonnier, à temps partiel, intérim, etc.). Lorsque l'on prend en compte la durée des situations, plus de 10 % des situations occupées par les bénéficiaires du CIVIS sont des emplois aidés des secteurs marchand et non marchand (Contrat d'Accompagnement vers l'Emploi et Contrat Initiative Emploi par exemple), ainsi que des contrats en alternance (comme les contrats de qualification et d'apprentissage).

Les éléments descriptifs suivants prennent en compte la dimension panel, trimestre par trimestre. Cette vitrine d'observation nous donne une vision plus précise de la situation des

CHAPITRE 2

jeunes durant leur parcours d'accompagnement par les conseillers du réseau des missions locales. Nous fournissons, à partir du tableau 6, une première caractérisation du processus d'insertion des jeunes en CIVIS.

Tableau 6. Distribution du degré d'insertion professionnelle par trimestre/jeune de suivi

Trimestre/jeune de suivi	Degré d'insertion professionnelle						Total	Nombre	%
	1	2	3	4	5	6			
1	2	55	21	6	8	7	100	680 944	25
2	2	41	25	10	12	11	100	605 930	22
3	3	37	23	11	13	13	100	504 367	18
4	3	36	22	11	14	14	100	422 093	15
5	3	33	21	13	15	15	100	168 353	6
6	3	32	21	13	15	16	100	133 082	5
7	4	32	19	13	16	16	100	109 440	4
8	4	32	18	13	16	16	100	90 274	3
9 et plus	5	35	17	11	16	16	100	38 914	1
Tous les trimestres	3	41	22	10	12	12	100	2 753 397	100

Source: Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.

Lecture : Au cours de leur premier trimestre de suivi, 2 % des jeunes ont le degré d'insertion professionnelle qui est codé par 1 (inactivité hors formation); les premiers trimestres de suivi sont au nombre total de 680 944.

Ce tableau donne, par trimestre de suivi, la répartition du degré d'insertion professionnelle. On voit ainsi que la proportion de jeunes dans l'emploi durable – codé 6 dans le tableau – double au bout d'une année, en passant de 7 % (premier trimestre de suivi) à 14 %. Corrélativement, la proportion de jeunes au chômage – codé 2 – diminue de 55 % à 36 %. Ces chiffres ne sont cependant pas corrigés de l'attrition – dont on mesure l'ampleur au premier ordre en constatant que le nombre de jeunes présents au sein d'un trimestre passe de 681 000 le premier trimestre à 422 000 le quatrième.

Cette attrition n'est pas complètement due au hasard, elle comporte une partie systématique. Un jeune peut quitter le CIVIS prématurément parce qu'il a trouvé un emploi durable ; un jeune peut aussi être exclu du dispositif s'il ne s'oblige pas à respecter les

CHAPITRE 2

obligations du CIVIS. On voit ainsi, dans le tableau 6, que les proportions sont quasiment constantes au cours de la deuxième année de suivi (trimestres 5 à 8). Cette attrition endogène pourrait expliquer ce trait.

Il importe, pour notre exploitation économétrique, de disposer d'une variabilité suffisante dans les données de sorte à estimer de manière suffisamment précise les effets que nous allons chercher à mesurer. Cette variabilité est d'autant plus nécessaire que la variable à expliquer est une variable qualitative, qui ne prend qu'un nombre limité de valeurs – c'est le degré d'insertion professionnelle, codé de 1 à 6.

Nous distinguons ensuite la distribution du nombre de changements de degré d'insertion professionnelle par trajectoires (tableau 7). Comme notre panel n'est pas cylindré, nous avons des trajectoires de toutes longueurs, y compris de longueur 1. Aussi, en l'absence de restrictions sur l'ensemble des trajectoires retenues, nous observons une parfaite immobilité, *i.e.* zéro changements, pour 50 % des trajectoires. En se limitant aux trajectoires de longueur au moins égale à 2, soient des trajectoires comportant au moins deux trimestres, ce pourcentage ne diminue pas beaucoup. Il passe de 50 % à 44 %. Ces premières statistiques montrent ainsi qu'il ne nous sera pas facile de mettre en évidence de manière robuste l'effet de l'accompagnement sur l'insertion professionnelle des jeunes en CIVIS.

Tableau 7. Distribution du nombre de changements de degré d'insertion professionnelle par trajectoire, pour différents ensembles de trajectoires

Ensemble de toutes les trajectoires								
Nombre de changements	0	1	2	3	4	5	6 et plus	Total
Nombre	340 624	212 450	86 374	27 666	9 823	3 036	971	68094
%	50	31	13	4	1	ε	ε	100
Ensemble des trajectoires comportant au moins deux trimestres								
Nombre de changements	0	1	2	3	4	5	6 et plus	Total
Nombre	265 610	212 450	86 374	27 666	9 823	3 036	749	60593
%	44	35	14	5	2	1	ε	100
Ensemble des trajectoires comportant au moins trois trimestres								
Nombre de changements	0	1	2	3	4	5	6 et plus	Total
Nombre	189 838	18 6659	86 374	27 666	9 823	3 036	749	50436
%	38	37	17	5	2	1	ε	100

*Source: Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.
Lecture : Pour toutes les trajectoires (en nombre 680944), 50 % ne présentent pas de changements de degré d'insertion professionnelle ; ce pourcentage passe à 44 % quand on se limite à l'ensemble des trajectoires qui comportent au moins deux trimestres (en nombre 605930).*

Nous présentons ensuite une première caractérisation de l'accompagnement des jeunes assuré par les missions locales (Tableau 8). Il existe en effet plusieurs types de contacts entre le jeune suivi et le conseiller de la mission locale. Même si l'entretien individuel en face à face reste le contact le plus important (dans 98% des cas), d'autres formes de contacts permettent au jeune d'être suivi. Il peut par exemple suivre un atelier d'information collective au sein de sa mission locale, recevoir un coup de téléphone de son conseiller, ou encore une visite sur son lieu de stage. Le jeune peut également être suivi par courrier postal ou par courrier électronique. Ce tableau montre très peu de différences entre les dispositifs « CIVIS classique » et « CIVIS renforcé ». Nous montrons ainsi que la forme de contact la plus fréquente reste l'entretien individuel. Même si l'entretien téléphonique arrive en deuxième position dans le type de recours du conseiller de la mission locale afin d'établir

CHAPITRE 2

un contact avec le jeune suivi. Il semble, compte tenu de ces résultats, que la forme primordiale de contact reste l'entretien en face-en-face.

Tableau 8. Taux de recours et nombre moyen d'utilisation des formes de contact par contrat d'insertion

Forme du contact	Civis classique			Civis renforcé				
	Taux de recours (en %)	Nombre d'usages			Taux de recours (en %)	Nombre d'usages		
		Q 1	Q 2	Q 3		Q 1	Q 2	Q 3
Entretien individuel	98	3	5	10	98	3	5	10
Information collective	16	1	1	2	18	1	1	2
Visite	32	1	2	3	35	1	2	3
Entretien téléphonique	71	1	3	6	72	2	3	6
Envoi d'un courrier	52	1	2	4	54	1	2	4
Médiation	9	1	1	2	13	1	1	2
Atelier	16	1	2	4	16	1	2	4
Entretien assuré par un tiers	15	1	1	2	18	1	1	2
Envoi d'un courrier électronique	2	1	1	2	2	1	1	1
Total	310				325			

Source: Parcours 3 (Conseil national des Missions locales), extraction de février 2009, et calcul des auteurs.

Unité statistique: Un jeune qui a été ou qui est en cours de CIVIS ; la prise en compte des contrats en cours conduit à minorer les chiffres du tableau.

Lecture: Un quart des jeunes, au cours d'un CIVIS Classique, ont bénéficié au plus de 3 entretiens individuels.

Après avoir présenté les données et les principales caractéristiques des jeunes suivis (caractéristiques individuelles, situations professionnelles en cours de CIVIS, formes de contacts avec la missions locale), nous cherchons à évaluer les effets de cet accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis en CIVIS.

3. Une évaluation des effets sur le retour à l'emploi des jeunes bénéficiaires du CIVIS

Nous proposons une évaluation des effets sur le retour à l'emploi des jeunes bénéficiaires du CIVIS. Pour cela, nous exposons la méthodologie empirique utilisée (3.1.). Puis, à partir de ce modèle, nous présentons les résultats de notre estimation (3.2.).

3.1. La méthodologie empirique utilisée

Notre objectif est de proposer une évaluation du programme CIVIS pour les jeunes qui en ont bénéficié. La littérature économétrique cherchant à évaluer l'efficacité d'un dispositif public utilise souvent la comparaison des conséquences entre les bénéficiaires et les non bénéficiaires, dans la lignée des travaux sur les effets d'un traitement médical par exemple (Fougère, 2007 et 2010 ; Brodaty *et al.*, 2007). Cependant, dans le programme CIVIS, les jeunes suivis bénéficient tous d'un accompagnement mais ils en bénéficient plus ou moins. Ainsi, il ne s'agit pas d'évaluer les effets d'un « traitement discret », qui viserait à comparer ceux qui bénéficient du traitement et ceux qui n'en bénéficient pas, mais de mesurer les effets d'un traitement continu, c'est-à-dire de comparer les jeunes qui bénéficient du traitement selon l'intensité de ce traitement. Notre base de données est constituée de l'ensemble des jeunes suivis dans le cadre du CIVIS. L'ensemble des individus observés bénéficient du traitement. Cependant, ce qui les différencie, c'est l'intensité de ce traitement, autrement dit l'intensité de leur accompagnement. On choisit ainsi d'estimer les effets de l'intensité de l'accompagnement sur le devenir des jeunes suivis.

Nous avons mis en évidence dans le tableau 8 (cf. supra) que l'entretien individuel entre le jeune et son conseiller représente le contact le plus important. Nous définissons alors l'intensité de l'accompagnement par le nombre de contacts en face à face avec le conseiller. Ce nombre de contacts est défini chaque trimestre du jeune.

Il nous faut choisir ensuite sur quel résultat on évalue le devenir des jeunes demandeurs d'emploi. Nous avons repris les travaux de Bonnevalle (2008d) pour construire un indicateur d'insertion professionnelle (Voir Tableau 5). Cet indicateur est codé de 1 à 6, depuis l'inactivité (hors formation) jusqu'à l'emploi durable. Nous prenons, pour chaque trimestre de suivi, le degré d'insertion dominant, c'est-à-dire le degré qui compte le plus grand nombre de jours d'occurrence. Le codage utilisé retrace une hiérarchie en matière

CHAPITRE 2

d'insertion professionnelle. Notre méthodologie vise ainsi à mesurer le lien entre l'intensité de l'accompagnement et le degré d'insertion professionnelle.

Nous détaillons, dans un premier temps, les difficultés d'ordre méthodologique qu'il est possible d'anticiper *a priori*. La première a trait à l'hétérogénéité inter-individuelle. Nous redoutons l'artéfact suivant. Les jeunes en difficulté les plus éloignés de l'emploi sont aussi ceux qui pourraient faire l'objet d'un accompagnement plus important. Ces jeunes en grande difficulté sont bien sûr mal insérés professionnellement. Aussi, l'examen des corrélations simples met en évidence une relation négative entre l'intensité de l'accompagnement et le degré d'insertion professionnelle. Il faudrait ainsi absolument spécifier l'hétérogénéité inter-individuelle pour des caractéristiques faiblement observables des jeunes en CIVIS.

Cette considération nous a amenés à mettre en panel les données issues de « Parcours 3 » et à privilégier l'économétrie des données de panel, qui nous offre des méthodes mieux établies pour rendre compte de l'hétérogénéité inter-individuelle non observable. Nous avons ainsi exclu d'utiliser les modèles de durée, qui auraient *a priori* pu être adaptés aux données dont nous disposons puisque ces dernières repèrent des changements d'état à des dates bien déterminées. Les modèles de durée à épisodes multiples issus des travaux de Abbring et Van den Berg (2003), récemment développés, sont aussi appropriés afin d'estimer ce type d'accompagnement, notamment dans la prise en compte de l'hétérogénéité inobservée. Ils ne semblent toutefois pas complètement adaptés en matière d'évaluation pour les jeunes en difficulté. Il y a lieu, en effet, de considérer tout un ensemble de situations professionnelles entre les deux pôles que sont l'inactivité (souvent par découragement) et le CDI à temps complet. Il faudrait alors disposer d'un modèle de durée à épisodes et à destinations multiples. Un tel outil reste toutefois à développer. Le recours à l'économétrie des données de panel est cohérent avec le choix d'étudier comme effet de l'accompagnement le degré d'insertion, mais nous empêche, néanmoins, de prendre en compte le temps avant l'insertion.

Notre évaluation vise ainsi à quantifier le lien entre l'intensité de l'accompagnement et le degré d'insertion professionnelle, en mobilisant le panel construit à partir des données de gestion issues de « Parcours 3 » (cf. supra).

Le panel ainsi construit n'est pas « cylindré ». Formellement, les données sont repérées par un double indice comme suit :

$$x_{it} \text{ pour } i = 1, \dots, N \text{ et pour } t = \underline{t}_i, \dots, \bar{t}_i$$

CHAPITRE 2

L'indice t , qui repère la dimension temporelle, ni ne démarre toujours en 1 ni ne s'achève toujours en T . En outre, comme nous l'avons déjà souligné, l'attrition est en partie endogène⁴². Nous disposons de l'extraction de février 2009. Nous nous sommes cependant rendu compte que les données relatives au quatrième trimestre 2008 ne sont pas toujours bien renseignées, faute d'un recul suffisant. Nous retenons ainsi un double filtre sur les individus. D'une part, nous ne prenons que les trajectoires jusqu'au troisième trimestre 2008. D'autre part, nous nous limitons aux jeunes dont le CIVIS est terminé⁴³. Nous disposons ainsi de près de 500 000 trajectoires individuelles pour un total de 2,3 millions d'observations.

L'indicateur retenu pour mesurer le devenir est l'insertion professionnelle, codée de 1 à 6. Ce codage retraçant ainsi une hiérarchie en matière d'insertion, nous allons en conséquence utiliser un modèle probit ordonné en supposant l'existence d'une variable latente dont le niveau, en conjonction avec des seuils, détermine le degré d'insertion professionnelle.

Notons y_{it} le degré d'insertion professionnelle – la variable que nous cherchons à expliquer. Cette variable est qualitative : elle prend les valeurs 1, ..., 6. Notons y_{it}^* la variable latente. Nous supposons l'existence de seuils, notés $\lambda_1, \dots, \lambda_5$, qui conditionnent la valeur que prend la variable observée :

$$\begin{aligned} y_{it} &= 1 \text{ si } y_{it}^* < \lambda_1, \\ y_{it} &= 2 \text{ si } \lambda_1 \leq y_{it}^* < \lambda_2, \\ &\dots, \\ y_{it} &= 6 \text{ si } \lambda_5 \leq y_{it}^* \end{aligned}$$

Ensuite, nous mobilisons un modèle de régression pour expliquer la variable latente :

$$y_{it}^* = \alpha x_{it-1} + \beta z_{it} + \gamma + u_{it}$$

où x_{it-1} est la variable explicative d'intérêt, z_{it} l'ensemble des variables de contrôle et u_{it} le terme d'erreur. Nous prenons comme indicateur de l'intensité de l'accompagnement le nombre d'entretiens individuels dont le jeune a pu bénéficier au cours du trimestre.

⁴³ Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, un jeune peut quitter prématurément le programme, parce qu'il a trouvé un emploi de plus de six mois ; il peut aussi être exclu du dispositif s'il n'a plus de contact avec la mission locale.

Cette méthode a pour objectif de chercher une dimension causale au lien recherché entre l'intensité de l'accompagnement et le degré d'insertion professionnelle. Nous utilisons un argument d'antécédence dans le temps, qui suppose que la cause survient nécessairement avant l'effet. L'intensité de l'accompagnement est alors introduite dans l'équation avec un décalage temporel d'un trimestre.

Il reste à spécifier l'hétérogénéité inter-individuelle. Il est habituel d'introduire un effet fixe individuel pour retracer un tel effet. L'équation à estimer deviendrait ainsi :

$$y_{it}^* = \alpha x_{i,t-1} + \beta z_{it} + \gamma_i + u_{it}$$

Dans notre cadre, cette solution présente un inconvénient non négligeable. Notre modèle, un probit ordonné, n'est pas linéaire. On montre qu'il faudrait alors exclure de l'estimation tous les individus pour lesquels la variable à expliquer ne change pas d'état pour ne pas introduire un biais dans l'estimation du coefficient α . Supposons en effet que l'individu j ne change pas d'état (par exemple, son degré d'insertion reste égal à 2, valeur qui code l'état « chômage ») ; dans ce cas, γ_j peut prendre une valeur telle que le modèle soit estimé le plus précisément possible, indépendamment des valeurs prises par les variables explicatives.

Nous allons ainsi retenir une solution un peu différente pour spécifier l'hétérogénéité des données. Nous voulons retracer des caractéristiques mal observables témoignant d'une plus ou moins grande distance à l'emploi. Le degré d'insertion professionnelle, en lui-même, rend partiellement compte de ces caractéristiques mal observables. Aussi pouvons-nous mobiliser un modèle auto-régressif⁴⁴ pour parvenir à notre fin :

$$y_{it}^* = \alpha x_{i,t-1} + \beta z_{it} + \rho_1 1_{y_{i,t-1}=1} + \dots + \rho_6 1_{y_{i,t-1}=6} + u_{it}$$

où la notation $1_{y_{i,t-1}=1}$ désigne la variable indicatrice égale à 1 quand le degré d'insertion professionnelle prend, au trimestre précédent, la valeur 1. On introduit ainsi dans la régression tout un jeu de variables indicatrices qui retracent le niveau du degré d'insertion professionnelle le trimestre précédent.

⁴⁴Notons qu'il ne s'agit pas précisément d'un modèle auto-régressif comme le concevrait l'analyse des séries temporelles. Dans ce cas, il faudrait utiliser le modèle suivant : $y_{it}^* = \alpha x_{i,t-1} + \beta z_{it} + \rho y_{i,t-1}^* + u_{it}$; où le terme auto-régressif porte sur la variable endogène retardée d'une période.

3.2. Les résultats de l'évaluation

Nous présentons, dans cette section, les résultats pour les deux spécifications présentées ci-dessus : d'un côté, un modèle probit ordonné spécifié « en niveau » ; de l'autre, un modèle probit ordonné auto-régressif où la dimension auto-régressive est introduite sous la forme d'un jeu d'indicatrices repérant le degré d'insertion professionnelle au cours du trimestre précédent.

Tableau 9. Probit ordonné en niveau et auto-régressif de l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur les jeunes suivis en CIVIS

	Modèle		Moyenne de la variable
	Niveau	Auto-régressif	
Intensité de l'accompagnement croisée avec « deuxième trimestre de suivi »			
Aucun entretien en <i>t-1</i>	-0,01	-0,09****	ε
Un entretien en <i>t-1</i>	ε	-0,06****	0,04
Deux entretiens en <i>t-1</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	0,04
Trois entretiens en <i>t-1</i>	ε	0,07****	0,04
Quatre entretiens et plus en <i>t-1</i>	-0,01	0,18****	0,10
Intensité de l'accompagnement croisée avec « trimestre intermédiaire de suivi »			
Aucun entretien en <i>t-1</i>	0,02***	-0,12****	0,17
Un entretien en <i>t-1</i>	0,04****	-0,06****	0,12
Deux entretiens en <i>t-1</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	0,08
Trois entretiens en <i>t-1</i>	-0,06****	0,02*	0,05
Quatre entretiens et plus en <i>t-1</i>	-0,06****	0,10****	0,07
Intensité de l'accompagnement croisée avec « dernier trimestre de suivi »			
Aucun entretien en <i>t-1</i>	0,02*	-0,13****	0,11
Un entretien en <i>t-1</i>	0,11****	-0,03**	0,05
Deux entretiens en <i>t-1</i>	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	0,03
Trois entretiens en <i>t-1</i>	0,02	0,09****	0,01
Quatre entretiens et plus en <i>t-1</i>	-0,02	0,15****	0,02
Trimestre de suivi			
Deuxième	-0,10****	0,03****	0,24
Intermédiaire (ni le deuxième, ni le dernier)	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	0,50
Dernier	0,18****	0,13****	0,24
Degré d'insertion professionnelle en <i>t-1</i>			
Inactivité (hors formation)	-	-1,83****	0,02
Chômage	-	<i>réf.</i>	0,41
Formation	-	0,80****	0,23
Contrat aidé ou Formation par alternance	-	1,28****	0,09
Emploi précaire	-	1,65****	0,12
Emploi durable	-	2,69****	0,10
Niveau de formation			
Niveau III	0,10****	0,07****	ε
Niveau IV	<i>réf.</i>	<i>réf.</i>	0,21
Niveau V	-0,05****	-0,04****	0,39
Niveau V bis	-0,16****	-0,12****	0,28
Niveau VI	-0,19****	-0,13****	0,10
Permis de conduire			
Un permis au moins	0,02	ε	0,29
Engin du bâtiment	0,07****	0,04**	ε

CHAPITRE 2

Motocyclette	0,01	0,02	ε
Véhicule léger	0,10****	0,07****	0,29
Poids lourd	0,12****	0,10****	ε
Enfant			
Oui	-0,22****	-0,13****	0,09
Non	réf.	réf.	0,91
En couple			
Oui	-0,14****	-0,07****	0,04
Non	réf.	réf.	0,96
Sexe			
Femme	-0,02****	0,03***	0,56
Homme	réf.	réf.	0,44
Nationalité			
Française	réf.	réf.	0,93
Européenne (hors France)	-0,07****	0,03***	0,06
Non européenne	-0,06****	0,05***	ε
Moyen de locomotion			
Automobile	0,06****	0,03****	0,22
Cyclomoteur	0,07****	0,03****	0,09
Motocyclette	0,04**	0,02	ε
Bicyclette/Vélo	0,01	-0,01*	0,05
Transports en commun	-0,04****	-0,02****	0,52
Aucun	réf.	réf.	0,11
Hébergement			
Sans	-0,04****	-0,06****	ε
Foyer	-0,01***	-0,02****	0,06
Amis	-0,03****	-0,03****	0,05
Famille	réf.	réf.	0,65
Logement seul	-0,04****	0,01***	0,23
Politiques de la ville			
ZUS	-0,06****	-0,04****	0,20
ZRR	0,01****	E	0,07
Régions			
Ile de France	réf.	réf.	0,14
Guadeloupe	-0,50****	-0,25****	0,02
Martinique	-0,58****	-0,30****	0,01
Guyane	-0,26****	-0,14****	0,01
Réunion	-0,41****	-0,22****	0,02
Champagne-Ardenne	-0,19****	-0,15****	0,02
Picardie	-0,24****	-0,17****	0,04
Haute-Normandie	-0,07****	-0,05****	0,04
Centre	-0,01**	-0,04****	0,03
Basse-Normandie	-0,26****	-0,16****	0,03
Bourgogne	-0,10****	-0,05****	0,04
Nord-Pas-de-Calais	-0,25****	-0,16****	0,13
Lorraine	-0,19****	-0,12****	0,05

CHAPITRE 2

Alsace	-0,10****	-0,08****	0,02
Franche-Comté	-0,08****	-0,06****	0,02
Pays de la Loire	0,01***	-0,03****	0,05
Bretagne	0,02****	-0,01***	0,04
Poitou Charente	0,06****	0,01*	0,03
Aquitaine	0,13****	0,04****	0,05
Midi-Pyrénées	0,01****	-0,02***	0,04
Limousin	0,05****	E	0,02
Rhône- Alpes	-0,01****	-0,02****	0,07
Auvergne	0,06****	-0,02**	0,02
Languedoc-Roussillon	-0,07****	-0,06****	0,04
PACA	-0,04****	-0,05****	0,05
Corse	-0,26****	-0,15****	ε
Contacts d'entrée avec la mission locale			
ANPE	0,02****	0,03****	0,20
Amis	0,01****	0,01****	0,16
Autres	réf.	réf.	
Famille	ε	E	0,12
En personne	-0,02****	E	0,13
Trimestres du calendrier			
Trimestre 3	ε	-0,06****	0,01
Trimestre 4	-0,07****	-0,09****	0,04
Trimestre 5	-0,05****	E	0,07
Trimestre 6	-0,04****	-0,02****	0,09
Trimestre 7	-0,03****	-0,05****	0,10
Trimestre 8	-0,07****	-0,02****	0,11
Trimestre 9	ε	-0,04****	0,03
Trimestre 10	réf.	réf.	0,11
Trimestre 11	ε	-0,01**	0,10
Trimestre 12	-0,03****	-0,04****	0,09
Trimestre 13	-0,02****	E	0,09
Trimestre 14	-0,03****	-0,01***	0,07
Trimestre 15	-0,09****	-0,09****	0,03
Constante 1	-0,97***	-2,18***	-
Constante 2	0,52***	0,71***	-
Constante 3	0,84***	1,14***	-
Constante 4	1,44***	1,96***	-
Constante 5	3,08***	4,13***	-

Source : Parcours 3 ; Notes de lecture : **** coefficient significatif au seuil de 0,1 % ; *** au seuil de 1 % ; ** au seuil de 1 % ; * au seuil de 5 %. Méthode du maximum de vraisemblance, 2 310 008 observations, 483 347 individus.

Le tableau 9 donne les résultats des deux modèles estimés en prenant en compte un certain nombre de variables de contrôle : le niveau de formation, le sexe, être en couple, avoir des enfants, la nationalité, posséder un type de permis de conduire, posséder un moyen de locomotion (automobile, moto, transports en commun,...), résider dans une ZUS (ou dans

CHAPITRE 2

une ZRR), le mode d'hébergement (famille, logement personnel, foyer, instable,...), les indicatrices de régions, des indicatrices trimestrielles. Nous n'avons cependant pas reporté les estimations pour toutes les variables explicatives : un grand nombre de variables de contrôle sont présentes dans les deux équations comme les indicatrices de l'âge exprimé en années, des effets croisés qui portent sur le genre ou sur le niveau de formation, etc.

Nous ne pouvons utiliser dans les régressions que les individus suivis au moins deux trimestres puisque l'intensité de l'accompagnement a trait au nombre d'entretiens individuels au cours du trimestre précédent. Nous avons systématiquement distingué les effets du deuxième trimestre de suivi, du dernier trimestre de suivi et des trimestres intermédiaires. Pour le deuxième trimestre de suivi, l'idée est de nous permettre de mettre en évidence les particularités des premiers entretiens individuels. Pour le dernier trimestre de suivi, le but est de cantonner l'éventuel biais d'attrition.

La première colonne donne les résultats du modèle en niveau où l'on s'est donc refusé à spécifier l'hétérogénéité inter-individuelle. On observe ainsi la présence d'un très fort artéfact qui validerait une proposition d'inefficacité de l'accompagnement des exclus du marché du travail. Cet artéfact se manifeste plus particulièrement pour les trimestres intermédiaires de suivi. On voit que l'effet des modalités « Trois entretiens » ou « Quatre entretiens et plus » est très significativement négatif sur le degré d'insertion professionnelle : plus la personne est accompagnée plus sa situation vis-à-vis de l'emploi se dégrade.

La deuxième colonne se rapporte à notre second modèle : le modèle pour lequel la dimension autorégressive contribue à retracer l'hétérogénéité non observée entre les jeunes. Nous mettons ainsi en évidence un effet particulièrement robuste de l'intensité de l'accompagnement sur l'insertion professionnelle. On voit notamment que, quelle que soit la nature du trimestre de suivi (deuxième, intermédiaire ou dernier), l'intensité de l'accompagnement du trimestre précédent exerce un effet particulièrement significatif sur l'insertion du jeune. Moins d'entretiens individuels conduisent à un plus grand éloignement de l'emploi. Un plus grand nombre d'entretiens, par contre, réduit significativement cette distance à l'emploi. On observe un effet régulièrement croissant des indicatrices qui repèrent l'intensité de l'accompagnement sur la variable latente. Plus le jeune en CIVIS bénéficie d'entretiens avec son conseiller de la mission locale, plus sa probabilité d'accéder à un emploi sera importante. Ainsi, le suivi individualisé des jeunes dans le cadre de ce programme a un effet positif sur leur degré d'insertion professionnelle.

Par rapport au modèle en niveau, on peut faire le constat que les coefficients des variables de contrôle sont en général d'un ordre de grandeur plus faible. Par exemple, le coefficient de l'indicatrice « Niveau III » passe de 0,10 dans le modèle en niveau à 0,07 dans le modèle

CHAPITRE 2

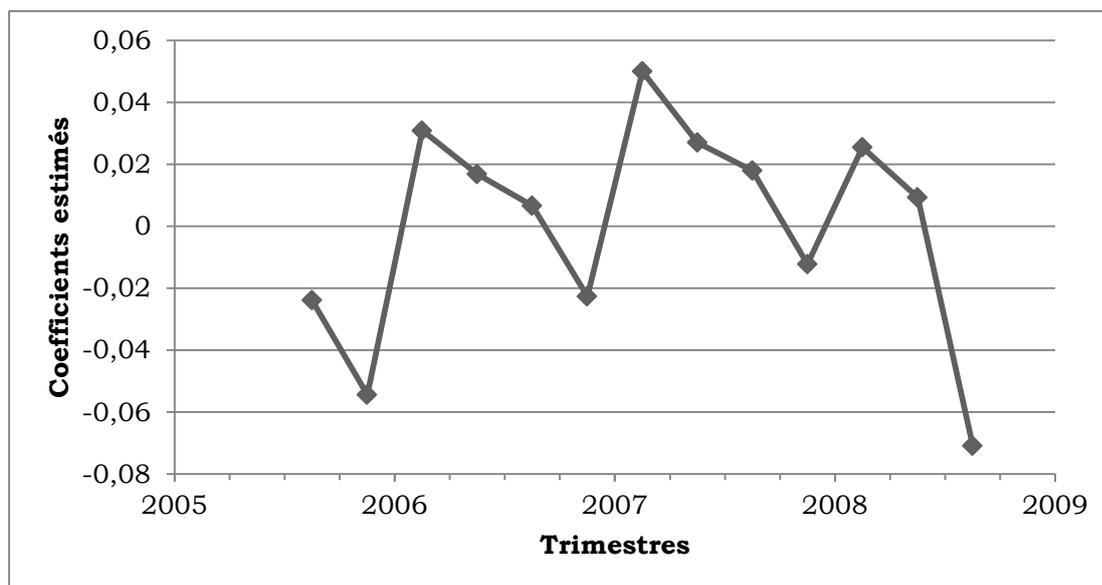
auto-régressif. Ce dernier modèle parvient bien à retracer l'hétérogénéité mal observée qui, dans le modèle en niveau, est alors expliquée par les caractéristiques individuelles observables.

Ce modèle nous permet également de fournir un aperçu de la situation des jeunes les plus en difficulté par la prise en compte de nombreuses caractéristiques observables. A titre d'exemple, les inégalités régionales sont particulièrement importantes. Les difficultés professionnelles des jeunes des départements d'outre-mer (Guadeloupe, Martinique, la Réunion et Guyane) sont largement visibles. Ils connaissent des probabilités beaucoup moins importantes d'accéder à un emploi, que ceux issus des autres régions de France (sauf pour la Corse). Par ailleurs, le diplôme reste encore un rempart face aux difficultés d'accès à l'emploi.

D'autres variables jouent un rôle dans le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis. Nous cherchons ici à mieux quantifier l'effet de l'accompagnement. Nous nous proposons de procéder par comparaison.

La détention d'un permis de conduire est un facteur qui joue très favorablement sur l'insertion professionnelle des jeunes en réduisant notamment le « *mis match* » spatial entre la localisation des emplois et des lieux de résidence des jeunes défavorisés. Nos résultats montrent que l'accompagnement intensif (quatre entretiens ou plus au cours du trimestre précédent) a toujours un effet supérieur, quel que soit le trimestre de suivi, à l'effet « permis de conduire ». Nous mesurons là l'effet brut de l'accompagnement : les individus les plus aidés ayant, en partie, évincé les autres. Nous mettons en évidence un lien d'une grande force entre l'intensité de l'accompagnement et l'insertion professionnelle des jeunes.

Graphique 6. . Représentation des coefficients des indicatrices trimestrielles



Source : Parcours 3

Nous mettons cependant aussi en évidence une très forte sensibilité du degré d’insertion des jeunes à la conjoncture économique. Nous avons introduit dans la régression un jeu d’indicatrices qui retracent la succession des trimestres. Nous avons en outre contraint ces indicatrices à s’annuler en moyenne et à ne pas présenter une tendance temporelle. On observe tout d’abord, dans le graphique 6, la présence d’un fort mouvement saisonnier : le dernier trimestre de l’année est un « mauvais » trimestre et le premier trimestre de l’année un « bon ». Il nous faut maintenant souligner le profil très particulier de l’année 2008, après le déclenchement de la crise financière. Le coefficient du troisième trimestre de l’année 2008 est égal à -0,09, une valeur inférieure aux trois derniers trimestres des années 2005, 2006 et 2007. Ce coefficient de -0,09 est à comparer, par exemple, à 0,09, l’effet qu’apporte un accompagnement intensif pour un trimestre intermédiaire de suivi. Cette insertion plus difficile suite aux effets de la crise est confirmée par Bonnevalle (2011).

Nos résultats permettent de mettre en évidence un effet robuste de l’accompagnement sur l’insertion professionnelle des jeunes suivis. Le dispositif CIVIS a donc un effet positif sur le retour à l’emploi des jeunes peu ou pas diplômés. Plus le jeune est suivi, plus ses chances d’accéder à un emploi sont grandes. Nos données nous permettent de rendre compte néanmoins des lourds handicaps sociaux de ces jeunes. De plus, nos résultats confirment que les conditions d’accès à l’emploi de ces jeunes sont largement assujetties aux évolutions conjoncturelles.

Conclusion

L'accompagnement constitue la principale composante des politiques actives de l'emploi dans le cadre du Service Public de l'Emploi traditionnel. Des dispositifs particuliers ont été mis en place dans le cadre des missions locales et des PAIO afin de prendre en compte les difficultés particulières des jeunes les plus éloignés de l'emploi. Ils relèvent avant tout d'une logique d'insertion, inscrite dans le cœur du métier du réseau des missions locales et des PAIO. Le CIVIS constitue l'un de ces dispositifs. Son but est d'accompagner les jeunes peu ou pas diplômés vers l'emploi ou une formation professionnalisante. Il ne relève pas de la même logique d'activation que les programmes d'accompagnement du SPE en l'absence de réelles indemnités financières, qui donneraient lieu à des sanctions en cas de non-respect du programme. Cependant, il s'inscrit dans une logique contractuelle, dont l'objectif est d'améliorer l'employabilité des jeunes en difficulté afin de favoriser leur retour à l'emploi. De plus, ce programme d'accompagnement donne lieu à « des droits et des devoirs ». La participation au CIVIS donne en effet droit à la possibilité de percevoir une allocation, certes d'un faible montant. La mise en place du Revenu Contractualisé d'Autonomie (RCA) pour les jeunes, de manière certes expérimentale, pose la question du glissement vers une logique d'activation au sens de « la carotte et du bâton ». L'évaluation de l'accompagnement du CIVIS, avant la possible généralisation du RCA, revêt donc un enjeu important.

Nous proposons ici d'estimer l'impact du CIVIS sur l'insertion professionnelle des jeunes suivis. L'évaluation menée présente plusieurs intérêts.

En premier lieu, elle illustre l'utilisation que l'on peut faire de données de gestion. Nous exploitons des données qui proviennent du système d'information *Parcours 3* des missions locales, données destinées d'abord à suivre le public qui est accueilli dans ces missions. Ce système d'information a aussi contribué à normaliser le travail des conseillers des missions auprès des jeunes en grandes difficultés. La montée en charge du dispositif CIVIS et le déploiement du système d'information « Parcours 3 » sont allés de pair. Nous avons constitué les données issues de « Parcours 3 » en données de panel où les trajectoires d'insertion et d'accompagnement des jeunes suivis sont retracées trimestre après trimestre. Ces données constituent une source originale, qui nous permet d'obtenir les informations nécessaires à l'évaluation du CIVIS.

Nous cherchons à estimer l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis. Les jeunes accompagnés en CIVIS présentent de lourdes difficultés sociales et professionnelles. Nous montrons tout d'abord la présence d'un très fort artéfact qui permettrait de conclure à la complète inefficacité de l'accompagnement. En effet,

CHAPITRE 2

les jeunes qui font l'objet d'un accompagnement plus intense sont aussi ceux qui sont le plus éloignés de l'emploi : on pourrait retenir de cette corrélation simple ce constat (erroné) d'inefficacité des dispositifs d'accompagnement. Nous pallions cet artéfact en estimant un modèle auto-régressif afin de spécifier l'hétérogénéité de la distance à l'emploi des jeunes suivis en CIVIS.

Nos résultats mettent alors en évidence un effet particulièrement robuste de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle. Quel que soit le trimestre de suivi, un accompagnement plus intense, sous la forme d'un plus grand nombre d'entretiens individuels, améliore significativement l'insertion professionnelle des jeunes. Plus le jeune est suivi par son conseiller de la mission locale, plus son nombre d'entretiens en face-à-face est important, plus la probabilité que le jeune occupe un emploi est grande. L'accompagnement a ainsi un effet positif sur les jeunes en difficulté suivis dans les missions locales dans le cadre du CIVIS. Rien ne dit que l'effet de l'accompagnement ne joue pas davantage sur la file d'attente des demandeurs d'emploi.

De plus, nous mettons aussi en évidence une très grande sensibilité du degré d'insertion professionnelle à la conjoncture économique. L'insertion professionnelle des jeunes suivis dépend en premier lieu des évolutions conjoncturelles. Les conséquences défavorables de la crise financière, au troisième trimestre de l'année 2008, sont particulièrement visibles dans nos données. Les jeunes peu ou pas diplômés sont en effet ceux qui connaissent le plus de difficultés professionnelles, notamment en période de conjoncture économique dégradée. Des dispositifs sont donc nécessaires afin de pallier ces difficultés. Cependant, on assiste à un phénomène récent : davantage de dispositifs touchent les plus diplômés. Ce développement est né du mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur, initié au niveau européen. Le développement des stages en constitue l'archétype. Ces mesures de professionnalisation s'inscrivent dans un « cadre cognitif » européen qui vise à améliorer l'employabilité des jeunes diplômés du supérieur, en améliorant l'appariement entre des qualifications de ces diplômés avec les besoins des entreprises. L'objectif reste le même que dans ce chapitre : « work first » !

Chapitre 3.
**L'effet des stages sur l'insertion professionnelle des
diplômés de l'enseignement supérieur**

CHAPITRE 3

Introduction

Le niveau d'étude des jeunes sortants de formation initiale a énormément progressé depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle (cf. Graphique 11). Depuis 1980, le nombre de jeunes sortis de l'enseignement supérieur a doublé et ceux sortis de l'enseignement supérieur long a quadruplé (Giret, Moullet et Thomas, 2003). Depuis la fin des années 60 et la création des IUT, les filières professionnelles se sont multipliées dans l'enseignement supérieur français, notamment au sein des universités. Le stage est rapidement apparu comme une condition *sine qua non* de la « professionnalisation » d'une filière. Au-delà des diplômes professionnels et technologiques (CAP, BEP ou BTS par exemple), c'est le cas dorénavant de la plupart des formations de l'enseignement supérieur, y compris dans les formations universitaires générales. La réforme LMD⁴⁵ de l'enseignement supérieur, institué en 2002, introduit des stages dans le cursus de formation en fin de licence. Le fait de faire un stage peut être un choix optionnel, mais de nombreuses filières incluent un stage obligatoire pour la validation de leur diplôme. Ainsi, les stages sont devenus, pour la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur, une étape obligatoire avant l'entrée dans la vie active. Selon le Conseil Economique et Social (2005), en France, près d'un étudiant sur deux, soit environ 800 000 étudiants par an, effectue au moins un stage au cours de sa scolarité. Cette institutionnalisation des stages dans les parcours étudiants a cependant suscité ces dernières années de vives polémiques.

Bien que de nombreuses critiques aient été soulevées, notamment par le mouvement « Génération précaire » (trappes à précarité, abus de la part des employeurs notamment), l'importance des stages a cependant été réaffirmée dans différents rapports officiels sur les liens entre système éducatif et l'emploi (cf. Chapitre 1). Dans ces rapports, le stage apparaît comme un vecteur essentiel d'insertion professionnelle des jeunes. Ainsi, le Rapport Hetzel (2006) souligne que « *la relation entre une personne et un emploi se réalise par la rencontre entre un potentiel et une opportunité. Il faut permettre et faciliter au maximum cette rencontre potentiel/opportunité en cours d'études. C'est la raison pour laquelle, la place du stage en entreprise est centrale. Toutefois, elle doit être moralisée et structurée parce que certaines*

⁴⁵ LMD du nom des trois diplômes : Licence-Master-Doctorat. Elle s'inscrit dans le processus de Bologne (1999) qui vise à créer un « modèle européen de l'enseignement supérieur » (Cf. Chapitre 1).

CHAPITRE 3

dérives sont constatées. Celles-ci dégradent et délégitiment les pratiques de stage, ce qui est hélas fort dommage. Le stage en situation de travail permet de découvrir, de rencontrer, de comprendre, d'apprendre, etc. Il est un moment essentiel de la relation formation initiale/emploi » (Hetzel, 2006, p. 41). La généralisation des stages dans les cursus généralistes de l'université était une proposition essentielle de ce rapport pour « améliorer » la professionnalisation des formations.

Ce chapitre questionne la professionnalisation de l'enseignement supérieur à travers sa forme la plus courante : les stages. Nous nous interrogeons sur leur développement dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières générales, qui n'offraient pas *a priori* une formation « professionnalisante ». Cette évolution est représentative de la dynamique commune en Europe, qui conduit à recentrer l'enseignement supérieur dans l'objectif d'amener les jeunes vers l'emploi. Le postulat sous-jacent est que l'expérience acquise par le biais des stages permet aux étudiants d'être plus employables une fois sortis de formation initiale. Nous proposons ainsi une évaluation de l'effet des stages en cours d'études sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'étudier la valeur professionnelle qu'apportent les stages proposés aux étudiants au cours de leur formation, en mobilisant les enquêtes « Génération » 2001 et 2004 du CEREQ ainsi que les données de l'enquête Emploi de l'INSEE.

Après un cadrage législatif et une revue de littérature théorique et empirique sur les stages étudiants (section 1), nous présentons les caractéristiques des stages au sein de l'enseignement supérieur (section 2) avant d'évaluer leur impact sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur (section 3).

1. Cadrage législatif, théorique et empirique des stages

Nous présenterons tout d'abord la législation qui encadre les stages depuis 2006 (1.1.). Ils suscitent un vif débat (1.2.) : d'un côté, ils constituent un moyen d'acquisition de compétences ; de l'autre, ils représentent un mode de gestion abusif de la main-d'œuvre jeune. Cependant, peu de travaux empiriques se sont intéressés à cette question (1.3.).

1.1. La législation des stages en France

L'encadrement légal des stages étudiants, en France, est récent. Le décret n°2006-1093 du 29 août 2006, pris pour l'application de l'article 9 de la loi n°2006-393 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, constitue le premier socle juridique d'encadrement des stages. Il stipule qu'une convention tripartite doit être obligatoirement conclue entre le stagiaire, l'établissement d'enseignement et l'employeur. Une rémunération minimale devient obligatoire lorsque la durée du stage excède trois mois. Le montant minimum de la gratification s'élève à 12,5 % du plafond horaire de la Sécurité sociale défini en application de l'article L.241-3 du code de la Sécurité sociale. Ce montant minimal est de 417,09 euros en 2010, pour 151,67 heures de travail mensuel. Il représente le seuil de la franchise de cotisation. Si le montant de la gratification versé à un stagiaire est fixé au-delà de ce montant, seule la fraction excédant les 417,09 euros est soumise aux cotisations et contributions patronales et salariales de sécurité sociale y compris la cotisation AT/MP (Accidents du travail / Maladies professionnelles).

Le décret de 2006 a été modifié par le décret n°2008-96 du 31 janvier 2008. Une gratification doit être versée mensuellement, à compter du premier jour du premier mois du stage, si la durée du stage excède deux mois (au lieu de trois mois précédemment) depuis l'article 30 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Son montant est fixé au prorata de la durée de stage effectuée. Cette gratification est due, sans prendre en compte le remboursement éventuel des frais engagés pour effectuer le stage et les avantages offerts (restauration, hébergement et transport, par exemple). Si le stage se termine avant la date déterminée dans la convention de stage (en cas de suspension ou de résiliation), le montant de la gratification est versé au prorata de la durée du stage effectué.

Les administrations publiques, initialement exonérées de rémunérer les stagiaires, se voient désormais obligées de le faire à l'instar des entreprises. Le décret n°2009-885 du 21 juillet 2009, relatif aux modalités d'accueil des étudiants de l'enseignement supérieur en stage dans les administrations et établissements publics de l'État, encadre les stages ne présentant pas un caractère industriel et commercial. Il stipule que la durée des stages ne

CHAPITRE 3

doit pas excéder six mois, sauf exceptions⁴⁶. Lorsque la durée du stage est supérieure à deux mois consécutifs, la gratification du stage devient obligatoire. Le stagiaire doit percevoir une gratification versée mensuellement, proportionnelle à la durée hebdomadaire de présence. La gratification est du même montant minimum que celle prévue dans le secteur privé, soit 12,5 % du plafond horaire de la Sécurité Sociale pour une durée de présence égale à la durée légale du travail. Elle ne peut être cumulée avec une autre rémunération versée par l'administration ou l'établissement public au cours de la période de stage.

Le décret portant sur l'interdiction des stages hors cursus, paru au Journal Officiel du Jeudi 26 août 2010, définit la notion de « stages intégrés à un cursus pédagogique » (introduite dans la Loi sur la formation professionnelle du 24 novembre 2009) dans le but de renforcer l'encadrement des stages. Cependant, l'introduction « d'exceptions » (stages de réorientation, stages effectués dans le cadre de formations complémentaires destinés à favoriser des projets d'insertion professionnelle, stages se déroulant durant une année de césure) a entraîné de nombreuses critiques, ces exceptions pouvant être utilisées pour contourner l'interdiction. La législation qui encadre les stages reste encore limitée, si bien qu'ils font encore l'objet de vives polémiques dans le débat social.

1.2. Les stages : entre compétences professionnelles et abus des employeurs

L'apport des stages fait débat. D'un côté, les stages sont un moyen d'acquisition de compétences, complémentaires à celles acquises en formation initiale. Alors que l'absence d'expérience professionnelle est souvent désignée comme une des principales causes du chômage des jeunes, les situations de travail en cours d'études, activités salariées (Béduwé et Giret, 2001, 2004) ou stages, donnent aux jeunes une première expérience professionnelle qui peut venir aider leur intégration sur le marché du travail (Vincens, 2001). Cette expérience peut permettre aux étudiants d'acquérir des qualifications que le système éducatif ne leur fournit pas (Häkkinen, 2004). En théorie, l'apport des stages est

⁴⁶ A l'exception des stages qui sont intégrés dans un cursus de formation incluant un stage d'une durée supérieure.

CHAPITRE 3

multiple. Ils peuvent procurer aux jeunes des compétences directement liées à la pratique de l'activité professionnelle difficilement accessibles au sein de l'institution scolaire, mais également des « savoirs être » nécessaires dans un milieu qu'ils ne connaissent pas ou très peu. Ils leur permettent de développer des liens faibles au sens de Granovetter (1973), favorisant l'accès à un réseau professionnel et parfois l'accès à un emploi à la fin de leurs études. Cela peut permettre de réduire le manque d'information dans la relation d'emploi entre les jeunes diplômés et leurs employeurs potentiels. Le stage peut alors donner aux jeunes des informations privilégiées sur le marché du travail et notamment sur les offres d'emploi existantes dans l'entreprise où il a fait son stage, mais également dans d'autres entreprises, clients ou fournisseurs, avec qui il a pu être en relation. Il peut également permettre de mieux cibler les débouchés possibles et les postes auxquels il peut prétendre. Réciproquement, l'employeur connaît déjà une partie des compétences du stagiaire et peut se faire une meilleure idée de son adéquation avec l'emploi demandé. De plus, le stage participe au processus de socialisation des jeunes sur le plan professionnel et personnel (Barbusse *et alii*, 2007). Le fait d'avoir travaillé durant ses études permet aux étudiants d'améliorer leurs compétences professionnelles et représente un signal positif pour les futurs employeurs. Les stages, assimilés à une période d'essai, peuvent constituer un « sas » d'entrée dans la vie active⁴⁷. Pour toutes ces raisons, les étudiants peuvent accorder une place importante aux stages dans la phase de transition du système éducatif au marché du travail.

D'un autre côté, les critiques portent sur l'usage abusif de stagiaires par les entreprises. Le stage est parfois considéré comme un mode de gestion abusif de la main-d'œuvre jeune (Aguilhon, 2007a). Il permet à certaines entreprises d'avoir un volant temporaire de main-d'œuvre qui peut être rémunérée au-dessous de sa qualification et susceptible de pallier l'absence d'une partie du personnel (Domingo, 2002). D'autres critiques portent sur les inégalités et l'apport limité de certains stages pour les étudiants. L'offre de stages demeure très hétérogène entre les différentes formations et entre les différents établissements d'enseignement supérieur en termes de durée comme en termes d'accompagnement des stagiaires (Escourrou, 2009). Un stage peut certes apporter de nouvelles compétences professionnelles, s'il est encadré et que la mission du stagiaire correspond à sa formation.

⁴⁷ D'ailleurs, le décret d'accord de modernisation du contrat de travail de janvier 2008 prévoit que la période de stage, en cas d'embauche, soit déduite de la période d'essai.

CHAPITRE 3

Mais lorsque l'encadrement est faible et que les relations sont rares ou inexistantes avec les salariés de l'entreprise, l'apport du stage peut être très limité. La question de l'usage abusif des stages, sans apport réel pour les étudiants, fortement dénoncé par le mouvement « Génération Précaire » (2006), a largement cristallisé le débat. Était notamment dénoncé le manque de rémunération et de droits sociaux associés à ces emplois qui ne sont pas encadrés par un contrat de travail. Au lieu d'être un facteur d'intégration dans l'emploi, les stages ont alors tendance à se cumuler, devenant des trappes à précarité pour des jeunes pourtant qualifiés. Cette situation conduit des étudiants ayant « normalement » terminé leur formation initiale à se réinscrire dans une formation « fictive » afin d'obtenir le statut étudiant et une convention de stage (Barbusse, Glaymann et Grima, 2007). Les périodes de stage peuvent alors se succéder pendant les phases d'insertion, avec un risque de « *Locking-in* » (Fredrikson, Johansson, 2003), *i.e.* un effet d'enfermement dans une trajectoire précaire. Sur le marché du travail, les stages permettent aux employeurs peu scrupuleux un nouveau mode de recrutement, se substituant aux embauches avec contrat de travail et leur permettant de disposer d'une main d'œuvre qualifiée sans protection juridique. La charte des stages en entreprise en 2006, puis le décret du 31 janvier 2008 relatif à la gratification et au suivi des stages en entreprise, et plus récemment le décret du 26 août 2010⁴⁸ portant sur l'interdiction des stages hors cursus, avaient pour objectif annoncé de limiter ces abus. Néanmoins, la gratification fixée par ces décrets reste modérée, ce qui permet toujours aux entreprises de bénéficier d'une main-d'œuvre bon marché très qualifiée (Génération Précaire, 2006), et qui plus est, sans prise en charge de la couverture maladie (à la charge de l'étudiant stagiaire avec la convention de stage). Les entreprises peuvent également bénéficier de certains allègements fiscaux liés à la formation professionnelle.

Tous ces éléments (faibles gratifications, pas de contrat de travail, peu de droits sociaux) peuvent expliquer une partie de la croissance exponentielle des offres de stage qui se substituent à des offres d'emploi, et de ce fait, le cumul des stages et leur durée allongée. Le stage représente alors un coût pour l'étudiant (transport, nourriture, hébergement) qui accroît les inégalités sociales entre étudiants (*Ibid.*). Cette situation de précarité amène nombre de stagiaires à faire face à un déclassement social (Glayman et Grima, 2010) qui

⁴⁸ Ce décret avait été rejeté par le CNESER (Conseil national de l'enseignement et de la recherche). Il a été vivement contesté, car jugé « trop permissif ». Il ne permettait pas d'en limiter les abus.

CHAPITRE 3

conduit ces diplômés du supérieur à un autodénigrement et à un ressentiment social face à une insertion professionnelle en inadéquation avec leur cursus universitaire (Peugny, 2009).

Afin de trancher le débat sur les apports ou les limites des stages, ou du moins de tenter d'évaluer les effets des stages, nous présentons quelques résultats empiriques portant sur le sujet.

1.3. La littérature empirique

Des travaux empiriques ont été menés sur les stages destinés aux demandeurs d'emploi (Even et Klein, 2006 ; Brodaty *et al.*, 2005 ; Magnac, 1997). Ces évaluations ne concluent pas à des résultats convergents. Even et Klein (2006) montrent, à partir du « Panel des bénéficiaires de la politique de l'emploi » de la DARES, que les Stages d'insertion et de formation à l'emploi (SIFE « collectif ») ne permettent pas d'améliorer significativement les trajectoires des bénéficiaires par rapport à celles des non bénéficiaires. Brodaty *et al.* (2005) mettent quant à eux en évidence un effet positif des stages de formation mis en place à la fin des années 80 destinés aux jeunes chômeurs de longue durée. Magnac (1997), en utilisant l'enquête Emploi de l'INSEE, montre un effet positif mais limité des stages de formation professionnelle sur l'insertion. Les stages concernés dans ces études correspondent aux stages de formation des demandeurs d'emploi et ne concernent pas les stages en cours d'études supérieures que nous étudions ici.

La grande majorité des travaux concernant les stages en cours de formation initiale (Béduwé et Giret, 2001 ; Béduwé et Giret, 2004) porte sur le travail en cours d'études (« jobs », emplois réguliers et stages). L'expérience professionnelle en cours d'études a fait l'objet de nombreuses études en Europe (Häkkinen, 2004 ; Ruhm, 1997 ; Light, 2001) car la part des étudiants européens qui travaillent est importante : elle varie de 48% en France à 77% aux Pays-Bas (Euro Student, 2000). Les transitions de la formation à l'emploi ne correspondent plus au modèle initial du cycle de vie divisé nettement entre une période d'études à temps plein suivie d'une période d'emploi à temps plein (Light, 2001). Divers travaux français (Béduwé et Giret, 2001 ; Béduwé et Giret, 2004 ; Domingo, 2007) se sont ainsi intéressés au travail en cours d'étude dans sa globalité (stage, job d'été et emploi régulier). Ces

CHAPITRE 3

évaluations ont montré que l'expérience de travail en cours d'études permet d'accéder plus facilement à un emploi et à de plus hauts revenus après l'obtention du diplôme (Häkkinen, 2004 ; Ruhm, 1997 ; Light, 2001 ; Béduwé et Giret, 2001 ; Béduwé et Giret, 2004 ; Domingo, 2007). Selon ces études, les stages constituent une première expérience de travail pendant les études qui permet de mieux s'insérer dans la vie active, comparativement aux « petits jobs » par exemple. Les jeunes utilisent ces derniers principalement pour bénéficier d'un revenu, alors que les stages ont pour objectif d'acquérir une formation pratique en entreprise ou de permettre une pré-embauche. Toutefois, Hotz *et alii.* (2002) montrent que la relation positive entre le travail en cours d'études et les salaires postérieurs disparaît quand on prend en compte les facteurs inobservés.

Les évaluations menées dans ce chapitre se différencient des travaux portant sur le travail en cours d'études en ne mettant pas les stages sur le même plan que les « jobs » étudiants⁴⁹. Avant de mener nos estimations, nous nous interrogeons d'abord sur les caractéristiques des stages effectués par les étudiants.

2. Les caractéristiques des stages

Nous présentons les premiers éléments descriptifs sur la nature des stages fournis par les enquêtes Emploi et « Génération » 2001 (2.1.), puis nous nous appuyons sur l'exploitation de « Génération 2004 » qui fournit de nouvelles données sur les caractéristiques des stages en France (2.2.).

2.1. La nature des stages : premiers éléments descriptifs

Il existait, jusqu'à récemment, peu de données et d'enquêtes en France qui permettent d'étudier précisément les caractéristiques des stages et des stagiaires. Nous présentons ici une première description des stages à partir des données de l'enquête « Génération » 2001

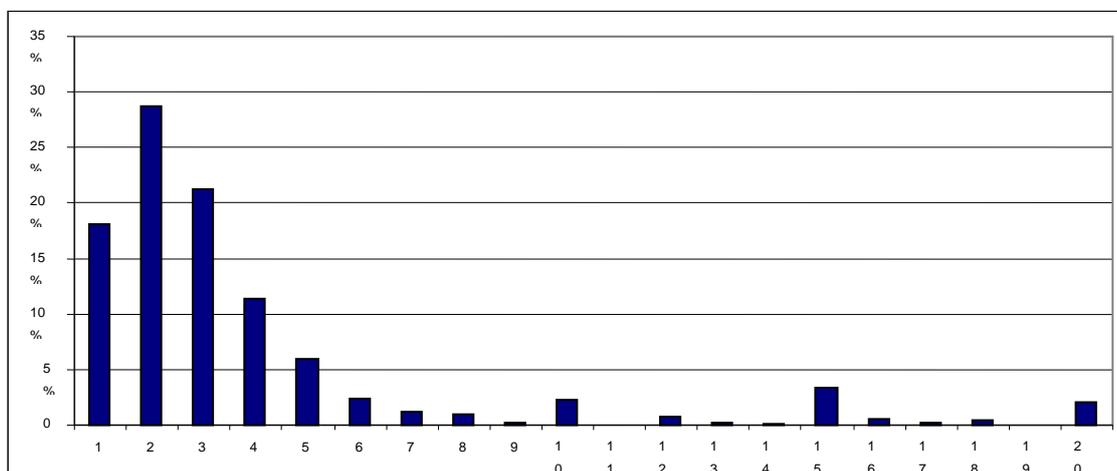
⁴⁹ Toutefois, Joseph et Recotillet (2010) se sont également intéressés à l'impact des stages étudiants en exploitant l'enquête « Génération 2004 », mais en se focalisant essentiellement sur la fonction publique.

CHAPITRE 3

(voir Encadré 3) d'une part et des données de l'enquête Emploi de 2004-2005 d'autre part (voir Encadré 4).

En France, effectuer un stage est une réalité pour une grande partie des étudiants. L'enquête « Génération » 2001 (voir Encadré 3) révèle que 77,51% des étudiants sortant de l'enseignement supérieur ont effectué au moins un stage durant leur scolarité. Pour près de 57 %, ces stages ont une durée cumulée qui excède trois mois. La grande majorité des étudiants ayant effectué au moins un stage en a finalement effectué deux ou plus (pour plus de 80%). En effet, on constate que près de 30% des stagiaires ont effectué deux stages, plus de 20% trois stages et plus de 30% quatre stages ou plus (Voir graphique 7). Certains étudiants vont même jusqu'à effectuer plus d'une dizaine de stages durant leur formation. Près de 7% des stagiaires ont effectué de 15 à 20 stages⁵⁰ (*Ibid.*). Ces résultats peuvent laisser supposer un surenchérissement des stages lié, soit à la multiplication des stages à tous les niveaux de formation, soit à une succession de stages que les étudiants cumulent faute de trouver un emploi.

Graphique 7. Nombre de stages effectués par étudiant stagiaire



Source : Enquête « Génération » 2001; calculs de l'auteur.

Champ : Ensemble des jeunes sortant de l'enseignement supérieur en 2001 et ayant effectué au moins un stage, soit 4834 individus

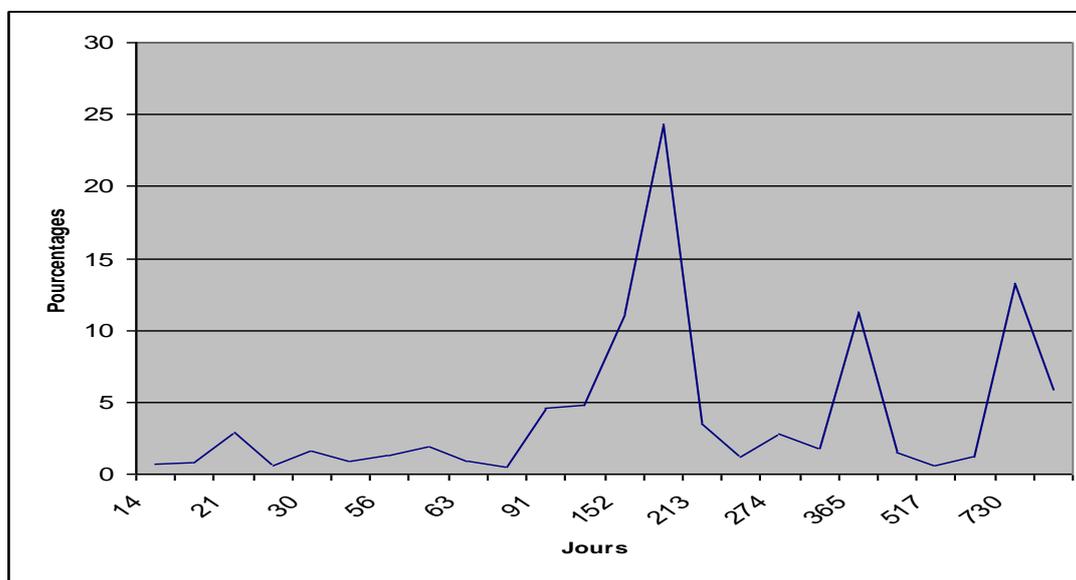
⁵⁰Il peut s'agir, pour une partie au moins comme nous le verrons par la suite, d'étudiants des filières santé/social qui cumulent de nombreux stages nécessaires à leur formation spécifique.

Encadré 3. Les stages dans l'enquête « Génération 2001 »

L'enquête « Génération 2001 » (voir Annexe 2 pour plus d'informations) nous fournit, pour chaque jeune sorti de formation initiale en 2001, des indications sur le nombre de stages effectués, la durée cumulée de ces stages (inférieure ou supérieure à trois mois), mais nous n'avons pas la durée exacte des stages, le moment pendant lequel il a lieu et les caractéristiques du stage. Notre échantillon d'étude est celui des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2001. Selon l'enquête « Génération » 2001, plus des trois-quarts des étudiants sortant de l'enseignement supérieur ont effectué au moins un stage (soit plus de 200 000 individus).

En ce qui concerne la nature des stages, près de 71% des jeunes diplômés du supérieur en stage déclarent effectuer un stage de même nature que celui de leurs collègues, d'après les données de l'enquête Emploi de 2004 et 2005 (voir Encadré 4). Il peut s'agir d'un stage visant uniquement à mieux connaître le fonctionnement d'une entreprise ou d'un service. L'initiative du stage n'est pas essentiellement liée à la formation. Parmi les stagiaires, 63 % déclarent que ce stage fait partie de leur scolarité ou des études suivies, et plus de 6 % des stages correspondent à un stage à l'initiative de l'enquêté, pour acquérir de l'expérience professionnelle par exemple. Il reste 30% des enquêtés qui ne répondent pas à cette question et qu'on peut difficilement classer avec la première raison (d'après les données de l'enquête Emploi de 2004 et 2005). De nombreux stages sont vraisemblablement effectués faute de trouver un emploi.

Graphique 8. Durée de stage effectué



Source : Enquête Emploi 2004 et 2005 ; calculs de l'auteur

Champ : Ensemble des jeunes de 15 à 29 ans diplômés du supérieur ayant effectué un stage rémunéré en 2004 ou en 2005, soit 29761 individus.

Même si la majorité des stages sont d'une durée inférieure à 6 mois (le plus courant dans les formations), plus de 20 % des individus effectuent des stages de plus d'un an (voir Graphique 8). Ces stages de longue durée laissent à penser qu'un stage peut parfois remplacer un poste de salarié, du fait du faible coût d'un stagiaire pour les employeurs.

En outre, les stagiaires ont le plus souvent une faible rémunération, voire aucun revenu. Sachant que les individus interrogés n'ont qu'une seule activité principale, leur revenu n'excède pas 500 euros pour près de 30 % des réponses renseignées (plus de 30 % n'y ont pas répondu). Seul 10% ont un revenu compris entre 1000 et 1500 euros. Or, il faut rappeler que l'on s'intéresse ici à des stagiaires qui ont effectué des études supérieures, et pour certains, d'un niveau très élevé. On peut penser que ces derniers sont en stage d'entrée dans la profession (élève fonctionnaire, stagiaire expert-comptable, élève avocat, par exemple). La faible rémunération des stagiaires peut s'expliquer d'abord par le fait que l'entreprise est exonérée de toutes cotisations sociales si la rémunération qu'elle verse n'excède pas 30% du SMIC. Il faut noter qu'il n'existait aucune législation sur la

CHAPITRE 3

rémunération des stagiaires en 2005. C'est en effet avec la Loi sur l'égalité des chances de 2006, puis avec le décret de 2008, que tout stage de plus de trois mois, puis de plus de deux mois, doit être rémunéré au minimum aux environs de 400 euros par mois, et que c'est cette même somme qui exonère les employeurs de verser des cotisations sociales (voir 1.1.).

Encadré 4. L'enquête Emploi

Afin de compléter notre étude, nous utilisons les données des enquêtes Emploi de l'INSEE de 2004 et 2005 regroupées. L'enquête Emploi renseigne en effet la situation vis-à-vis de l'activité des personnes, y compris en stage quand elles sont rémunérées. Ainsi, en mobilisant les données de l'enquête Emploi, on prend en compte uniquement les stages rémunérés, car seuls les « stagiaires rémunérés qui effectuent les mêmes travaux que leurs collègues » sont considérés comme actifs occupés. Les stages non rémunérés sont classés dans la même modalité que « Etudiant, élève, stagiaire en formation », ce qui ne nous permet pas d'identifier précisément les personnes en stage. Nous nous intéressons donc qu'aux stages rémunérés des jeunes de 15 à 29 ans diplômés du supérieur. L'enquête Emploi nous permet de connaître alors les caractéristiques des emplois occupés et donc de ce fait des caractéristiques du stage (durée, rémunération, etc.).

Selon l'enquête Emploi 2005, en France, il y a eu un peu plus de 15 000 stagiaires rémunérés, diplômés de l'enseignement supérieur. Ce nombre a augmenté de 5% par rapport à 2004⁵¹ (source : *enquête Emploi 2004*). Ces effectifs paraissent faibles, notamment en comparaison avec les résultats de l'enquête « Génération » 2001. Plusieurs raisons peuvent être avancées. Premièrement, nous restreignons l'échantillon aux sortants diplômés de l'enseignement supérieur (comme pour les données de l'enquête « Génération »). Deuxièmement, dans l'enquête Emploi, nous ne pouvons recenser que les stages rémunérés, or une forte proportion des stages ne l'est pas. Troisièmement, comme les stages font partie intégrante des formations scolaires, ainsi que le montre l'obligation d'obtenir une convention de stage validée par un institut de formation (Université ou Ecole par exemple), et que

⁵¹ Le nombre de stagiaires en 2004 pondéré est précisément de 14 901 individus. En 2005, il est de 15 675 individus.

CHAPITRE 3

l'enquête Emploi est déclarative, les stagiaires peuvent déclarer être en formation, donc en inactivité, plutôt qu'en stage.

Nous obtenons, à partir des enquêtes Emploi, quelques informations sur la nature des stages (nombre, durée et rémunération).

Ces premiers éléments descriptifs donnent des indices de l'existence de nombreux stages de qualité modeste, pas forcément liés à la formation, et qui peuvent s'enchaîner et s'étendre sur une durée relativement longue. L'exploitation de l'enquête « Génération 2004 » fournit des nouvelles données, plus riches, sur les caractéristiques des stages en France.

2.2. Les stages dans l'enseignement supérieur : éléments descriptifs à partir de l'Enquête Génération 2004

Selon l'enquête « Génération » 2004, près de 73% des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 déclarent avoir effectué au moins un stage durant leurs études. Cette proportion de stagiaires parmi les diplômés du supérieur reste relativement stable comparée à « Génération » 2001. La quasi-totalité des jeunes passant par les formations professionnelles déclarent avoir effectué des stages. Mais l'on observe que c'est également le cas pour une part non négligeable des diplômés de formation générale : 44% des sortants de Licences générales et 54% des Masters recherche affirment avoir effectué au moins un stage. Le nombre moyen de stages varie considérablement selon le plus haut diplôme des jeunes : un diplômé de Master aura effectué en moyenne trois stages tout au long de sa scolarité et un diplômé d'une formation médico-sociale de niveau III aura en moyenne effectué plus de dix stages. Du fait de la forte spécificité de ces stages et de leur nombre très élevé par rapport au reste de l'échantillon, nous ne les avons pas intégrés dans l'analyse qui suit. Le sous-échantillon retenu dans notre étude est de 6 911 jeunes⁵², diplômés du supérieur (hors formations médico-sociales) et ayant déclaré avoir effectué au moins un stage durant leur formation

⁵² Soit 157 893 jeunes en effectif pondéré.

Encadré 5. Les stages dans l'enquête « Génération » 2004 du Céreq

L'enquête « Génération » 2004 du Céreq succède à « Génération 2001 ». Elle porte sur l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif en 2004 (voir Annexe 3 pour plus d'informations). Elle permet de collecter de manière rétrospective des informations sur les parcours de formation durant les études et sur les différentes expériences professionnelles auxquelles ont pu accéder les jeunes avant la fin de leur formation (Calmandet *alii*, 2009). Outre l'accès à l'apprentissage, deux types d'activités professionnelles sont décrites : les expériences de travail salarié en cours d'études, sous forme d'emplois réguliers ou de petits boulots, et les stages durant le parcours scolaire ou universitaire.

L'enquête « Génération » 2004 permet de recueillir de manière détaillée les caractéristiques du stage le plus long effectué par le jeune : gratification, durée, contacts avec le maître de stage, lien avec les connaissances apprises en formation initiale, le type d'employeur, etc. Il n'est cependant pas possible de dater ce stage dans le parcours scolaire et universitaire bien que l'on puisse faire l'hypothèse raisonnable que le stage le plus long est en général associé au plus haut diplôme obtenu, surtout lorsque le stage est obligatoire et que la formation terminale impose un stage dans le cursus. Globalement, 94% des jeunes ayant déclaré avoir effectué au moins un stage indique que le stage le plus long a été obligatoire dans le cadre de leur cursus de formation. Le caractère « obligatoire » du stage peut être nuancé dans la mesure où les stagiaires sont dans l'obligation de signer une convention tripartite avec l'établissement préparant un diplôme d'enseignement supérieur et l'entreprise, l'administration ou l'établissement d'accueil. L'étudiant peut néanmoins compléter sa formation par un stage qui n'est pas imposé dans le cadre de sa formation. Cette enquête donne néanmoins un indicateur du caractère obligatoire (dans le cadre du cursus) ou facultatif du stage (à l'initiative de l'étudiant, à l'issue de leur scolarité initiale notamment).

Globalement, la durée du stage le plus long est relativement courte : près de 85% des jeunes déclarent une durée du stage qui n'excède pas six mois (voir Tableau 10). Ces résultats confirment ceux de « Génération » 2001 (2.1.). Conformément à leur diplôme, les étudiants de niveau BTS/DUT effectuent davantage de stages courts (d'une durée inférieure à 3 mois).

CHAPITRE 3

Les élèves de Master et d'Ecoles de commerce et d'ingénieur accomplissent majoritairement des stages d'une durée comprise entre 3 et 6 mois. Cependant, près de 15% des stages effectués dans le supérieur ont une durée supérieure à six mois. Ils sont principalement occupés par les étudiants de Master 2 et de Grandes Écoles.

Tableau 10. Durée des stages selon la formation suivie (En %)

	durée < 3 mois	3 mois ≤ durée < 6 mois	durée ≥ 6 mois
Bac+2 Tertiaire	81	13	6
Bac+2 Industriel	87	9	4
Licence pro	44	49	7
Licence 3 LSH, Gestion, Droit	50	29	21
Licence 3 Maths, Sciences, Techniques, Santé, STAPS	50	29	20
Master 1	40	45	15
Master 2 LSH, Gestion, Droit	25	55	20
Ecoles de commerce	6	57	37
Master 2 Maths, Sciences, Techniques, Santé, STAPS	10	73	17
Ecoles d'Ingénieur	8	77	14
Doctorat	29	54	17
Total	43	43	14

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois (durée concernant le stage le plus long).

Les critiques envers le développement des stages et leur utilisation abusive portent principalement sur le manque de gratification des stages. L'enquête Génération 2004 confirme qu'une grande partie des stages ne donne pas lieu à une rémunération : près de la moitié des stages ne sont pas rémunérés. Quand le stage fait l'objet d'une gratification, celle-ci est très faible. Moins de 1/5^{ème} des stages offrent une rémunération mensuelle

CHAPITRE 3

supérieure à 700 euros. L'enquête portant sur les sortants de l'enseignement supérieur en 2004, aucune législation sur les stages n'était alors en vigueur (voir 1.1.). Ainsi, moins d'un tiers des stages fait l'objet d'une rémunération supérieure à 400 euros (voir Tableau 11). Si l'on s'intéresse aux stages de plus six mois, la gratification n'a pas dépassé ce même montant pour 2/3 d'entre eux. La gratification s'élève cependant avec le niveau d'études. Les étudiants de Master et de Grandes Écoles effectuent les stages les plus longs et les plus rémunérateurs. Cependant, ces stages restent encore faiblement rétribués. Ainsi, 1/3 des stages dont la durée excède six mois donnent lieu à une rémunération mensuelle supérieure à 700 euros (voir Tableau 12).

Tableau 11. Montant de la gratification du stage selon la formation suivie (En %)

Plus haut diplôme initial	Echelle de gratification des stages				
	Aucune	< 250	250 ≤ G < 400	400 ≤ G < 700	≥ 700
Bac+2 Tertiaire	70	8	10	6	5
Bac+2 Industriel	65	8	12	10	5
Licence pro	54	9	18	11	7
Licence 3 LSH, Gestion, Droit	70	6	10	6	8
Licence 3 Maths, Sciences, Tech., Santé, STAPS	74	6	7	7	6
Master 1	47	7	21	11	14
Master 2 LSH, Gestion, Droit	38	5	26	13	18
Ecoles de commerce	9	3	27	11	50
Master 2 Maths, Sciences, Tech., Santé, STAPS	27	4	27	17	25
Ecoles d'Ingénieur	17	4	22	17	40
Doctorat	31	10	17	15	27
Total	46	7	18	12	17

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois (gratification concernant le stage le plus long).

CHAPITRE 3

Tableau 12. Montant de la gratification du stage selon la durée du stage (En %)

Echelle de gratification	Durée du stage		
	<trois mois	Entre trois et six mois	≥six mois
Aucune gratification	67	30	29
Gratification < 250	8	6	4
Gratification < 400	12	25	16
Gratification < 700	7	15	13
Gratification > 700	5	24	37
Total	43	43	14

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois (gratification et durée concernant le stage le plus long).

Le tableau 13 montre que 70% des stages ont été effectués dans des entreprises privées, 24% dans une administration ou un organisme public, 6% dans d'autres structures comme des associations. La gratification des stagiaires dans l'administration et les établissements publics est nettement inférieure à celle versée dans les entreprises privées. Deux tiers des stages dans la fonction publique, en effet, ne donnent lieu à aucune rémunération. Jusqu'au dernier décret de juillet 2009, les stages dans la fonction publique n'étaient pas non plus encadrés.

CHAPITRE 3

Tableau 13. Montant de la gratification du stage selon l'établissement d'accueil (En %)

	aucune	< 250	250≤G<400	400≤G< 700	≥700
une administration ou un organisme public	63	7	12	7	11
une entreprise privée	39	7	21	13	20
un autre type d'employeur	58	8	18	8	9
Total	46	7	18	12	17

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois (gratification concernant le stage le plus long).

Il est difficile d'évaluer l'apport du stage en termes de formation. L'enquête permet de l'appréhender par la fréquence de la relation avec le maître de stage. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que des relations fréquentes s'accompagnent d'un meilleur encadrement et facilitent l'acquisition de compétences en milieu professionnel. On constate que 55% des jeunes indiquent des contacts quotidiens avec le maître de stage (voir Tableau 14). Près de 20% de l'ensemble de ces jeunes a eu un contact avec leur maître de stage dans l'entreprise moins d'une fois par mois, ce qui suggère, pour ces derniers, un encadrement plus limité, même si ce dernier peut également être assumé par d'autres salariés de l'entreprise. Des disparités existent entre les formations. Ainsi, 27% des étudiants de Licence 3 LSH, gestion et droit ont eu moins d'un contact par mois avec leur maître de stage, contre 10% pour les étudiants de BAC+2 industriel. Le stage peut également permettre d'accroître ses réseaux professionnels, ses liens faibles au sens de Granovetter (1973). Ainsi 54% des jeunes diplômés ayant effectué un stage déclarent avoir encore gardé des contacts avec leurs collègues, plus de trois ans après la fin du stage, ce qui montre une certaine solidité des réseaux sociaux construits durant le stage. Enfin, le stage

CHAPITRE 3

devrait être aussi l'occasion d'appliquer des connaissances théoriques acquises durant les études. De ce fait, les stages suivis par les diplômés de l'enseignement supérieur doivent être en adéquation avec la formation suivie. C'est le cas pour plus des 2/3 des jeunes stagiaires sortis du supérieur qui indiquent avoir appliqué « souvent » pendant leur stage les connaissances acquises en formation. Les étudiants de Master 2 en sciences exactes ne sont que 4% à ne jamais appliquer les connaissances acquises en formation durant leur stage, tandis qu'ils sont 19% parmi les étudiants de Licence 3 LSH, gestion et droit.

Au total, ces différentes caractéristiques montrent que les indicateurs de ce que pourrait être un « bon stage » ont tendance non seulement à se cumuler mais également à renforcer les inégalités initiales en termes de formation et de niveau d'études. Les formations les plus sélectives et dont le niveau d'études est le plus élevé bénéficient généralement des stages les plus longs, les plus rémunérés et les mieux encadrés.

CHAPITRE 3

Tableau 14. Fréquences des rapports avec le maître de stage et lien avec les connaissances acquises en formation selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

Relations avec le maître de stage					Application des connaissances acquises en formation		
Plus haut diplôme initial	Tous les jours ou presque	Une à trois fois par semaine	Une à trois fois par mois	Moins d'une fois par mois	oui, souvent	oui, parfois	non, rarement/jamais
Bac+2 Tertiaire (y compris Deug)	58	16	10	16	69	23	8
Bac+2 Industriel (y compris Deug)	68	16	6	10	68	22	10
Licence pro	60	13	10	17	71	21	8
L3 LSH, Gestion, Droit	41	20	12	27	62	18	19
Licence 3 Sciences Exactes	51	28	5	16	72	16	12
Master 1	48	16	13	23	61	27	12
Master 2 LSH, Gestion, Droit	47	16	12	25	65	26	10
Ecoles de commerce Bac+5	54	11	10	24	59	29	13
Master 2 Sciences Exactes	53	20	8	19	75	21	4
Ecoles d'Ingénieur	54	19	11	15	69	24	7
Doctorat	60	22	7	11	79	15	6
Total	55	17	10	18	68	23	9

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois (variables relatives au stage le plus long).

Après avoir fourni une description des stages dans l'enseignement supérieur, nous cherchons à évaluer leur impact sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur.

3. L'impact des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur

Nous proposons deux évaluations de l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Une première évaluation vise à mesurer l'impact d'avoir fait (au moins) un stage sur l'accès à un emploi stable, en mobilisant un modèle d'appariement sélectif (3.1.). Notre objectif est de prendre en compte les caractéristiques observables des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur pour évaluer les conséquences sur l'insertion professionnelle des jeunes d'avoir fait (au moins) un stage relativement à ne pas en avoir fait. La seconde évaluation vise à tenir compte de la forte hétérogénéité des stages, et étudie ainsi les conséquences sur l'insertion professionnelle des jeunes selon la qualité des stages effectués (3.2.). Nous proposons, pour cela, une typologie des stages, à partir de leurs caractéristiques puis, des modélisations économétriques « toutes choses égales par ailleurs » pour rendre compte de l'hétérogénéité individuelle dans l'accès aux différents types de stages (niveau d'études, type de formation, spécialités de formation, caractéristiques sociodémographiques). L'objectif est d'identifier les types de stages procurant réellement un avantage en termes d'insertion et de stabilisation professionnelle.

3.1. L'impact des stages sur l'accès à l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur

Nous définissons tout d'abord les caractéristiques individuelles des stagiaires de l'enseignement supérieur (3.1.1.). Nous présentons ensuite le modèle économétrique retenu

CHAPITRE 3

afin d'estimer l'effet moyen d'avoir effectué (au moins) un stage sur l'accès à l'emploi des jeunes (3.1.2.), puis les résultats obtenus (3.1.3).

3.1.1. Qui sont les étudiants qui effectuent des stages durant leurs études supérieures ?

De nombreuses formations supérieures intègrent dans leur cursus un stage de plusieurs mois. Près d'un quart des jeunes sortis de l'enseignement supérieur ayant effectué au moins un stage sont diplômés d'un BTS et d'un DUT tertiaire (voir Tableau 15). Si on ajoute les BTS et DUT industriels, près de 40% des jeunes ayant effectué au moins un stage a un BTS ou un DUT. Plus rares sont ceux qui ont un diplôme santé/social ou sont issus d'une Ecole d'ingénieur. Or, il faut lire ces pourcentages au regard du nombre d'étudiants par diplôme (voir tableau 16). Ces mêmes filières ont en effet un taux de stagiaires de 90%. Les stagiaires se concentrent également au sein des troisièmes cycles universitaires et des Ecoles de commerce, qui comportent pour la plupart une période obligatoire de stage. La proportion de stagiaires par niveau de formation met en évidence que ces filières correspondent à des formations dont la grande majorité des sortants (autour de 80%) ont effectué un stage (voir Tableau 16). Dans ces filières, le stage est intégré dans le cursus. On voit, dans d'autres filières comme les 2^{nds} cycle ou les DEUG où une période de stage n'est pas obligatoire dans la plupart des cas, que près de 55% des personnes ont néanmoins effectué un stage (*Ibid.*).

CHAPITRE 3

Tableau 15. Niveaux et spécialités des stagiaires de l'enseignement supérieur (en %)

Diplômes et spécialités	
Dipl. de la santé et du social	9,88
DEUG, DEUST...	5,32
BTS, DUT tertiaire	24,72
BTS, DUT industriel	15,33
2 nd cycle LSH, gestion, staps	12,30
2 nd cycle maths, sc, tech	2,81
3 ^{ème} cycle LSH, gestion, staps, écoles de commerce	13,37
3 ^{ème} cycle maths, sc, tech	8,33
Ecoles d'ingénieur	7,95
Total	100,00

Source : Enquête Génération 2001-Interrogation 2004, Céreq

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2001 et ayant effectué un stage (5722 individus).

Tableau 16. Pourcentage de sortants de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage selon le diplôme (en %)

Diplômes et spécialités	Pas de stage	Stage	Ensemble
Dipl. de la santé et du social	10,60	89,40	8,56
DEUG, DEUST...	45,26	54,74	7,54
BTS, DUT tertiaire	10,70	89,30	21,45
BTS, DUT industriel	13,20	86,80	13,69
2 nd cycle LSH, gestion, staps	44,45	55,55	17,15
2 nd cycle maths, sc, tech	43,23	56,77	3,84
3 ^{ème} cycle LSH, gestion, STAPS, écoles de commerce	20,33	79,67	13,01
3 ^{ème} cycle maths, sc, tech	20,18	79,82	8,09
Ecoles d'ingénieur	7,61	92,39	6,67
Total	22,49	77,51	100,0

Source : Enquête Génération 2001-Interrogation 2004, Céreq

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2001 (7680 individus).

CHAPITRE 3

D'autres caractéristiques individuelles, comme l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle des parents, peuvent influencer le fait d'avoir fait un stage. Afin d'isoler l'effet « propre » de ces caractéristiques, notamment à diplôme donné, nous estimons un modèle LOGIT pour évaluer l'effet des caractéristiques individuelles « toutes choses égales par ailleurs » sur la probabilité d'avoir réalisé un stage durant ses études dans l'enseignement supérieur. Le tableau 17 donne les résultats de l'estimation. On retrouve le fait que le niveau et la spécialité du diplôme sont des éléments déterminants, « toutes choses égales par ailleurs ». Etre titulaire d'un diplôme de 3^{ème} cycle, d'un BTS ou d'un DUT augmente la probabilité d'avoir réalisé au moins un stage, comparativement aux titulaires d'un 2nd cycle universitaire. La nationalité étrangère du père, le fait d'avoir des enfants et d'être âgé de plus de 25 ans diminuent les chances d'avoir effectué un stage. Toutefois, on ne trouve pas d'effet lié au sexe, à la région de résidence ou à la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Tableau 17. Probabilité d'avoir effectué au moins un stage durant ses études

Variables explicatives	Coefficient	Odds ratio
Constante	0,363	-
Sexe (Réf. Homme)	-0,084	0,919
Lieu de résidence (Réf. IDF)		
Province	-0,021	0,979
Lieu de naissance du père (Réf. Europe)		
Etrangère	-0,189**	0,828
Diplômes et spécialités (Réf. BAC+4)		
BAC+2 de la santé et du social	2,034***	7,648
DEUG	0,081	1,085
BTS Tertiaire	1,947***	7,009
BTS Industriel	1,748***	5,746
BAC+5 LSH//gestion	0,765***	2,150
BAC+5 MATHS/écoles d'ingénieur	1,238***	3,449
A au moins une année de retard	0,051	1,052

CHAPITRE 3

Variables explicatives	Coefficient	Odds ratio
Age de sortie d'études (Réf. ≤ 20 ans)	Réf,	Réf,
Entre 21 et 23 ans	0,092	1,097
Entre 24 et 25 ans	0,177	1,194
Plus de 25 ans	-0,841***	0,431
Enfants (réf, aucun)		
A des enfants	-0,232***	0,793
CSP du père (Réf. Employé/ Ouvrier)		
Agriculteurs, artisans, chefs d'entr.	0,054	1,056
Cadres, prof. Int.sup, techniciens	-0,002	0,998
Père absent	0,178	1,195
Situation du père (Réf. En emploi)		
Père au chômage	-0,007	0,993
Situation de la mère (Réf. En emploi)		
Mère au chômage	-0,292	0,747
Mère au foyer	0,124	1,133
Nombre d'Observations	7115	7115

Source : enquête Génération 2001, interrogation 2004 (CEREQ)

Champ : ensemble des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2001, soit 7115 individus dont 5293 ont effectué au moins un stage. Niveaux de significativité : *** au seuil de 1% ; ** au seuil de 5% ; * au seuil de 10%.
Lecture : Les jeunes titulaires d'un BTS industriel ont une probabilité plus grande que les titulaires d'un BAC+4 d'avoir effectué un stage durant leur formation.

3.1.2. Le modèle économétrique utilisé

Nous menons une évaluation microéconométrique⁵³ afin de mesurer l'impact d'avoir réalisé un ou des stages sur l'insertion des jeunes en contrôlant d'un certain nombre de variables qui influencent le fait d'avoir fait un stage, comme le diplôme et la spécialité de formation, mais également de caractéristiques individuelles (Cf. 3.1.1). Notre variable expliquée est l'accès à un emploi à durée indéterminée (CDI ou fonctionnaire), autrement dit ce qui caractérise la norme d'emploi stable en France aujourd'hui. Nous prenons en compte les emplois publics dans les emplois stables, car Joseph et Recotillet (2010) montrent que les stages ont également une valeur professionnelle spécifique pour accéder à un emploi dans la

⁵³ Cette évaluation par appariement sélectif a été menée grâce à la collaboration de Fabrice Gilles (Université Lille 1).

CHAPITRE 3

fonction publique. Nous étudions la probabilité d'être en emploi stable selon trois temporalités : immédiatement après la sortie de la formation initiale (en 2001), un an après (en 2002) et trois ans après (en 2004).

L'objectif étant d'évaluer si le fait d'avoir fait un stage permet d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes tout en tenant compte du fait que ceux qui ont fait un stage ont des caractéristiques individuelles particulières, nous mobilisons une méthode d'appariement (voir Encadré 6). Ces méthodes, développées initialement pour évaluer les effets d'un traitement dans le domaine médical, ont été importées et appliquées à l'évaluation de dispositifs publics dans le domaine des sciences sociales par Rubin (1974). Ces méthodes permettent d'évaluer les conséquences d'avoir bénéficié d'un « traitement » (par exemple un dispositif public et ici, d'avoir fait au moins un stage) en comparant deux groupes d'individus : le groupe d'individus « traités », c'est-à-dire les individus qui ont bénéficié du traitement (pour nous, les jeunes qui ont fait au moins un stage), et le groupe témoin, c'est-à-dire les individus qui n'ont pas bénéficié du traitement (pour nous, les jeunes qui n'ont pas fait de stage). La comparaison porte sur un résultat à définir, qui correspond à la variable à expliquer (pour nous, accéder à un emploi stable à différentes temporalités). L'intérêt de cette méthode est de tenir compte du fait que les individus traités ne sont pas les mêmes que les individus non traités, ou autrement dit, que le traitement n'est pas attribué de manière aléatoire. Elle permet donc de corriger de biais de sélectivité ou de biais de sélection, notamment sur la base de variables observables (Heckman et *alii*, 1999). Ce type de méthodes a été largement utilisé pour évaluer les effets d'avoir bénéficié de dispositifs publics (voir par exemple Crépon, 2000 ; Brodaty, Crépon et Fougère, 2007 ; Fougère, 2007 ; Magnac, 1997 ; Bonnal *et alii*, 1997 ; Brodaty *et alii*, 2001). Cette méthode repose sur la construction d'un outil : le score de propension (Rubin, 2007). Ce score estime la probabilité d'accéder à un stage pour chaque individu (stagiaire ou non stagiaire) indépendamment des résultats du passage par un stage, afin de rendre les deux groupes (groupe traité et groupe témoin) semblables du point de vue de la distribution des variables observables (Fougère, 2007). C'est donc sur cette base que l'on peut comparer les conséquences sur la variable à expliquer d'intérêt : accéder à un emploi stable immédiatement après la sortie de la formation initiale, un an après et trois ans après.

Encadré 6. Présentation de la méthode

Nous considérons un ensemble de N individus i , les jeunes sortis de formation initiale. Ils sont répartis entre ceux qui ont fait au moins un stage (individus *traités*– $T_i = 1$) et ceux qui n'en ont pas fait (individus *non traités*– $T_i = 0$). On évalue le « traitement » sur le fait d'accéder à un emploi stable (la variable de résultat Y_i). Chaque individu i est alors caractérisé par un couple de variables de résultats potentiels (Y_{1i}, Y_{0i}) – le fait d'être en emploi si l'individu avait été traité et le fait d'être en emploi s'il n'avait pas été traité. Seule une réalisation est observée (Y_{1i} ou Y_{0i}), selon le statut de l'individu, *i.e.* a fait ou non d'un stage: Y_{1i} si $T_i = 1$ et Y_{0i} si $T_i = 0$, soit :

$$Y_i = T_i Y_{1i} + (1 - T_i) Y_{0i}$$

L'effet du bénéfice d'un stage sur la situation professionnelle future de l'individu $Y_{1i} - Y_{0i}$ ne peut donc être mesuré directement. En revanche, on peut évaluer l'effet moyen global du bénéfice d'un stage:

$$ATE \equiv E(Y_{1i} - Y_{0i})$$

ou l'effet moyen du bénéfice d'un tel dispositif pour les individus qui en ont effectivement bénéficié :

$$ATE_T \equiv E(Y_{1i} - Y_{0i} | T_i = 1)$$

ou encore l'effet moyen du bénéfice d'un stage pour les individus qui n'en ont pas bénéficié :

$$ATE_{NT} \equiv E(Y_{1i} - Y_{0i} | T_i = 0)$$

Ce dernier effet traduit ce qu'aurait apporté un stage à un individu si ce dernier avait bénéficié d'un stage, alors qu'il n'en a effectivement pas bénéficié.

$E(Y_{1i} | T_i = 1)$ et $E(Y_{0i} | T_i = 0)$ peuvent être estimées à partir des moyennes arithmétiques calculées sur les échantillons d'individus bénéficiaires ou non. Par contre, les *contrefactuels* $E(Y_{0i} | T_i = 1)$ et $E(Y_{1i} | T_i = 0)$ ne peuvent pas être évalués directement, sauf à supposer que le bénéfice d'un stage ne se produise que de manière aléatoire et

CHAPITRE 3

indépendamment de tout autre facteur, ce qui paraît peu vraisemblable. Il y a un *biais de sélection* mesuré par la quantité $E(Y_{0i}|T_i = 1) - E(Y_{0i}|T_i = 0)$, pour l'effet sur les traités. Pour s'amender de ce biais de sélection, une manière de procéder est de supposer qu'en contrôlant de l'ensemble des facteurs observables affectant le fait d'avoir fait un stage et la situation professionnelle de l'individu (indépendance conditionnellement à des variables observables (X_i)), on puisse se ramener à une expérience aléatoire. En raison du nombre élevé de caractéristiques observables des individus, il est difficile de comparer les individus bénéficiaires de ceux qui ne le sont pas. Rosenbaum et Rubin (1983) ont montré :

$$(Y_{1i}, Y_{0i}) \perp\!\!\!\perp T_i | X_i \Rightarrow (Y_{1i}, Y_{0i}) \perp\!\!\!\perp T_i | E(T_i | X_i)$$

Où $\perp\!\!\!\perp$ renvoie à l'indépendance et où $E(T_i | X_i) = P(T_i = 1 | X_i) \equiv P(X_i)$ est la probabilité pour un individu de bénéficier d'un stage, conditionnellement aux (X_i) (que l'on appellera *score de propension*). En outre, pour que les individus bénéficiaires ou non d'un stage soient comparables, il faut que (Heckman *et alii*, 1998 ; Lechner, 2000) :

$$0 < E(T_i | X_i) < 1$$

Ces deux dernières hypothèses nous permettent de construire des estimateurs des contrefactuels $E(Y_{0i} | P(X_i), T_i = 1)$ et $E(Y_{1i} | P(X_i), T_i = 0)$ à partir des échantillons d'individus traités et non traités respectivement.

Afin d'estimer $E(Y_{0i} | T_i = 1)$ (respectivement $E(Y_{1i} | T_i = 0)$), plusieurs estimateurs pour $E(Y_{0i} | P(X_i), T_i = 1)$ (respectivement pour $E(Y_{1i} | P(X_i), T_i = 0)$) ont déjà été proposés. Nous considérons ici l'estimateur de Nadaraya Watson (régression polynomiale non paramétrique de degré zéro) :

$$E(Y_{0i} | P(X_i), T_i = 1) = \frac{\sum_{j:T_j=0} K \frac{P(X_i) - P(X_j)}{h_{n0}} Y_{0j}}{\sum_{j:T_j=0} K \frac{P(X_i) - P(X_j)}{h_{n0}}}$$

CHAPITRE 3

où K est une fonction noyau, positive, paire et sommante à un. Cet estimateur est convergent et asymptotiquement normalement distribué (voir Heckman *et alii*, 1998). De surcroît, il offre la possibilité d'un arbitrage biais - variance au travers du choix de la valeur du paramètre de lissage h_{n0} . Plus h_{n0} est grand, il affecte un poids variable suivant la distance $|P(X_i) - P(X_j)|$, contrairement à d'autres estimateurs du type « nearest neighbour ». Comparant les performances de différents estimateurs en termes de réduction de l'erreur quadratique moyenne, Frölich (2000) a montré que celui qui se comportait le mieux était celui de Nadaraya-Watson.

3.1.3. Les résultats de l'évaluation

Le tableau 18 donne les résultats de l'évaluation, par la méthode d'appariement sélectif, de l'impact d'avoir effectué au moins un stage durant ses études sur le fait d'être en emploi de longue durée (EDI, c'est-à-dire CDI ou fonctionnaire) après la sortie du système éducatif (immédiatement, un an après ou trois ans après). Nos résultats indiquent que les jeunes ayant effectué au moins un stage durant leur formation initiale n'ont pas une probabilité significativement plus élevée d'accéder à un emploi stable (CDI ou fonctionnaire) après être sortis de l'enseignement supérieur, quel que soit l'horizon, comparativement aux jeunes n'ayant pas effectué de stage (effet moyen global dans le tableau 18). L'effet sur les non traités, à savoir l'effet sur ceux qui n'ont pas effectué de stage, est également non significatif : s'ils avaient fait des stages, ils n'auraient pas une probabilité significativement plus élevée d'accéder à un emploi stable. On remarque cependant que l'estimateur « naïf », qui ne corrige pas de l'effet de sélectivité d'avoir effectué un stage, conduit à un effet significativement positif sur le fait d'être en emploi un an et trois ans après la sortie de formation initiale, alors qu'une fois corrigé de cet effet, les résultats ne sont plus significatifs. On peut donc conclure que les jeunes qui ont fait un stage ont une probabilité plus élevée d'être en emploi stable un an et trois ans après, parce qu'ils ont des caractéristiques particulières. Quand on cherche à contrôler des caractéristiques observables des diplômés de l'enseignement supérieur, il n'existerait plus d'effet des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes dans des emplois stables (CDI ou fonctionnaire). Au-delà de l'effet de sélectivité, on peut aussi penser à la généralisation des stages, qui

CHAPITRE 3

conduit une grande majorité des étudiants à réaliser un stage durant leur scolarité, si bien que ce ne serait plus un atout. Cette période de stage est devenue un passage quasi-obligatoire pour entrer dans la vie active.

Tableau 18. Effet moyen d'avoir effectué un stage durant ses études sur la situation après la sortie de formation initiale

Estimateur	Naïf	Effet moyen sur les traités	Effet moyen sur les non traités	Effet moyen global
En EDI à la sortie de formation initiale	0,012	-0,032*	-0,005	-0,024
En EDI un an après la sortie de formation initiale	0,063***	-0,062	0,020	-0,0008
En EDI trois ans après la sortie de formation initiale	0,066***	-0,011	0,004	-0,006

Source : enquête Génération 2001, interrogation 2004 (Céreq).

Champ : ensemble des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2001.

Notes : échantillon : 6 428 individus, dont 4834 ont effectué au moins un stage durant leur études supérieures.

Niveaux de significativité : *** au seuil de 1% ; ** au seuil de 5% ; * au seuil de 10%.

Les stages concernent désormais un très grand nombre d'étudiants. Comme nous l'avons vu précédemment, les pouvoirs publics ont contribué au développement de ce contact avec l'entreprise en cherchant à l'intégrer à un nombre croissant de filières, avec l'argument qu'un stage est « un passeport vers l'emploi » et une aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Notre évaluation montre, cependant, qu'il n'existe pas d'impact significatif, toutes choses égales par ailleurs, des stages sur l'accès à un emploi stable pour les diplômés du supérieur, et cela à différents horizons.

CHAPITRE 3

Cependant, tous les stages ne sont pas identiques. Il y a une forte hétérogénéité dans la qualité des stages et on peut alors se demander si les effets sur l'emploi peuvent se différencier selon cette qualité. La prochaine section s'appuie sur de nouvelles données afin de prendre en compte l'hétérogénéité des stages. Nous cherchons à identifier différentes qualités de stage, afin d'estimer leur effet sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur.

3.2. L'effet de la « qualité » des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur⁵⁴

Nous construisons une typologie statistique des stages à partir de leurs caractéristiques données par l'enquête « Génération » 2004 afin d'identifier des types de stage de qualités différentes (3.2.1.). Nous présentons ensuite les caractéristiques des jeunes passant par ces différents types de stage (3.2.2.) avant de mesurer leurs effets sur l'insertion professionnelle des jeunes (3.2.3.). Notre estimation repose sur deux indicateurs : le mode d'accès à l'emploi et le salaire.

3.2.1. Une typologie des stages en fonction de leurs caractéristiques

L'enquête Génération 2004 fournit des informations riches sur les stages permettant de caractériser leur qualité, comme nous l'avons vu dans la section 2.2. Les caractéristiques retenues sont les suivantes : le montant de la gratification, la durée du stage, la fréquence des contacts avec le maître de stage, le caractère facultatif ou pas, l'apport de compétences liées à la formation. Disposant de plusieurs variables qualitatives décrivant la qualité des stages, nous avons choisi de mener tout d'abord une analyse factorielle (et plus précisément une analyse en composantes principales), qui permet d'étudier les liens entre plusieurs variables qualitatives afin de dégager les principaux facteurs ou principales caractéristiques des stages. Nous construisons ensuite une classification des stages sur la base de ces

⁵⁴ L'évaluation des stages, à partir de Génération 2004, est issue d'un travail mené en collaboration avec Jean-François Giret (IREDU-Université de Bourgogne).

CHAPITRE 3

caractéristiques afin d'identifier plusieurs types de stage, selon leur qualité. Nous présentons tout d'abord les variables retenues pour caractériser la qualité des stages.

Les variables retenues

L'analyse est menée à partir de sept variables caractérisant le stage le plus long effectué :

- *la gratification du stage:*
 - aucune gratification
 - inférieure à 75 euros
 - comprise entre 75 et 250 euros
 - comprise entre 250 et 400 euros
 - comprise entre 400 et 700 euros
 - supérieure à 700 euros
- *la durée du stage :*
 - inférieure à 3 mois
 - comprise entre 3 et 6 mois
 - supérieure à 6 mois
- *l'application des connaissances acquises en formation :*
 - oui, souvent
 - oui, parfois
 - non, rarement/jamais
- *les relations avec le maître de stage*
 - quotidiennes
 - hebdomadaires
 - mensuelles
 - pas de relations
- *les contacts avec le maître de stage (après le stage)*
 - a gardé contact avec le maître du stage après son stage

CHAPITRE 3

- n'a pas gardé contact
- *le type de l'établissement qui accueille le stage*
 - une administration ou un organisme public
 - une entreprise privée
 - un autre type d'employeur
- *le caractère obligatoire ou pas du stage*
 - stage obligatoire
 - stage facultatif

Ces variables sont retenues comme variables actives dans l'analyse factorielle (voir encadré 7) pour une présentation rapide de l'analyse en composantes principales. Pour illustrer l'analyse, nous introduisons ensuite une variable supplémentaire : le niveau des diplômes de l'enseignement supérieur des stagiaires.

Le champ de notre étude est constitué par l'ensemble des individus sortis diplômés de l'enseignement supérieur (hors BAC+2 santé/social) en 2004, ayant effectués un stage de plus deux mois, soient 6911 observations. Nous utilisons les informations relatives à la description du stage le plus long effectué. L'enquête « Génération » 2004 nous permet en effet de recueillir de manière détaillée les caractéristiques du stage le plus long effectué par le jeune.

Les principales dimensions distinctives

Les stages effectués par les diplômés de l'enseignement supérieur se distinguent selon plusieurs dimensions que l'analyse des correspondances multiples permet de mettre en évidence (voir Annexe 9 pour la représentation des variables sur les premiers axes factoriels). Le premier axe de l'analyse contribue à 22,86% de la variance totale. Il oppose les stages selon leur durée et l'existence ou pas d'une gratification. Ainsi, on trouve, d'un côté, les stages de courte durée (inférieure à trois mois) et ceux qui ne donnent pas lieu à une gratification ; de l'autre côté, les stages de longue durée (supérieure à six mois) et ceux dont la rémunération est supérieure à 400 euros. Ce premier axe permet de distinguer également

CHAPITRE 3

les stages où les contacts avec le maître de stage perdurent, qui vont de pair avec des stages rémunérateurs, et ceux où par la suite, aucun contact n'est maintenu. On remarque que les niveaux de diplômes, considérés comme une variable supplémentaire, sont projetés aussi sur l'axe 1, avec d'un côté les diplômes de l'enseignement supérieur de niveau BAC+2, et du côté des stages de « meilleure qualité », les diplômes les plus élevés (Master 2 notamment).

Le deuxième axe contribue à 17,64 % de la variance totale. Il oppose le caractère facultatif ou obligatoire du stage. En effet, les stages dits facultatifs montrent une grande singularité parmi les stages effectués par les étudiants sortis diplômés de l'enseignement supérieur. Cette forte particularité des stages facultatifs est confirmée d'une part, par la construction de la typologie puisque ces stages facultatifs représentent une classe à eux seuls, et d'autre part, par les statistiques descriptives qui montrent une forte particularité de ces stages, concentrés chez les étudiants les plus diplômés, accompagnés d'une gratification supérieure et dont la durée est souvent plus longue que la moyenne. Ce deuxième axe oppose également les stages selon leur durée. Les durées de stage les plus longues coïncident en effet avec les stages facultatifs, généralement d'une durée supérieure à 6 mois.

Le troisième axe, qui contribue à 17,36 % de la variance totale, distingue les stages selon que le stage a permis ou pas une application des connaissances acquises en formation.

Encadré 7. Analyse des correspondances multiples (ACM)

L'analyse des correspondances multiples (ACM) est une variante de l'analyse factorielle des correspondances (AFC). L'ACM permet d'étudier conjointement plusieurs variables qualitatives. Elle cherche à illustrer les principales relations entre plusieurs variables qualitatives à l'aide de représentations graphiques sur des plans factoriels. Ces représentations permettent de visualiser les relations les plus fortes entre les modalités des variables, c'est-à-dire d'illustrer la proximité de modalités (quand des individus qui ont une modalité d'une variable ont également tendance à avoir telle modalité d'une autre variable). Elle permet donc de résumer l'information liée à plusieurs variables sur quelques représentations graphiques.

CHAPITRE 3

Les **variables actives** sont celles qui permettent de déterminer les axes factoriels. Les **variables supplémentaires** ne participent pas à la détermination des axes factoriels, mais sont juste positionnées sur les axes constitués.

La **distance entre deux individus**⁵⁵ est calculée à partir des questions pour lesquelles ils donnent des réponses différentes. Soit Q le nombre de questions, N le nombre d'individus. Si pour la question q , les individus i et i' sont en désaccord, l'individu i ayant choisi la modalité k et l'individu i' une autre modalité k' , on calcule $1/f_k + 1/f_{k'}$, où $f_k = n_k/N$ est la fréquence de k . La distance $d(i, i')$ entre les individus i et i' est donnée par la formule :

$$d^2(i, i') = (1/Q) \sum (1/f_k + 1/f_{k'})$$

La sommation porte sur l'ensemble des questions de désaccord entre i et i' . Ainsi, plus une réponse est rare, plus elle crée de la distance.

L'ensemble des distances entre individus définit un nuage de N points dans un espace multidimensionnel, appelé **nuage des individus**.

Les axes principaux sont tels que la projection des points du nuage sur le premier axe principal fournit le meilleur ajustement unidimensionnel du nuage. Les deux premiers axes principaux (le plan principal) forme un plan dont la projection fournit le meilleur ajustement bidimensionnel, etc. Les représentations graphiques usuelles sont des projections du nuage sur les plans principaux 1-2, 1-3, 2-3, etc. Les points du nuage sont repérés par leurs coordonnées sur les axes principaux (Voir Annexe 9).

Les coordonnées des individus projetés sur les axes factoriels peuvent être utilisées pour établir une classification. En effet, une classification est établie à partir de variables quantitatives. Or, comme les variables décrivant la qualité des stages sont qualitatives, nous

⁵⁵ Les explications des différents termes de l'ACM sont tirées de J. Chiche, B. Le Roux, P. Perrineau, H. Rouanet, 2000, p. 464-465.

CHAPITRE 3

ne pouvons construire une classification directement à partir de ces variables. Nous pouvons cependant projeter les individus sur les axes factoriels et utiliser ces variables (qui donnent toute l'information initialement disponible si nous retenons tous les axes de l'analyse) pour mener la classification. Cette méthode permet ainsi de construire une classification y compris quand on dispose de variables qualitatives (voir par exemple Bunel *et al.*, 2008, pour une telle utilisation de ces méthodes). La classification mise en place est une classification ascendante hiérarchique.

Une typologie des stages selon leurs caractéristiques

Nous construisons une classification ascendante hiérarchique des stages à partir des différentes variables utilisées dans l'ACM. Cette typologie permet d'identifier cinq catégories de stages.

La catégorie 1 représente ce que nous qualifierons de « *stages formateurs et gratifiés* ». 38,5% des stagiaires ont bénéficié de ce type de stage. Elle est caractérisée par des relations fréquentes avec le maître de stage, une bonne gratification et une application des connaissances acquises en formation.

En effet, 63 % des étudiants qui effectuent ce type de stage ont des relations quotidiennes ou presque avec leur maître de stage (contre 55% dans l'ensemble de l'échantillon). Seuls 18% d'entre eux ont des relations mensuelles (une à trois fois par mois) ou moins fréquentes avec leur maître de stage. Près des deux tiers déclarent garder des contacts avec leur maître de stage après la période du stage. Ces stages sont majoritairement des stages de trois à six mois. 57% de ces stages sont d'une durée de trois à six mois et presque un cinquième de ces stages de catégorie 1 dépassent les six mois (contre 43% et 14% respectivement dans l'ensemble de l'échantillon). Ces stages donnent lieu pour la quasi-totalité d'entre eux à une rémunération et sont davantage rémunérés que les autres catégories de stages. En effet, 93% des stages de cette catégorie proposent une gratification supérieure à 250 euros ; plus de la moitié, une gratification supérieure à 400 euros, et 35% des rémunérations supérieures à 700 euros. Cela s'explique certainement par la concentration de ces stages au sein des filières aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur. Pour plus des trois

CHAPITRE 3

quarts des stages de cette catégorie, les connaissances acquises en formation ont été appliquées. Enfin, tous ces stages sont obligatoires.

La catégorie 2 regroupe les « *les stages courts sans aucune gratification* ». Ils concernent 43,6% des stagiaires et sont caractérisés par une durée inférieure à trois mois (c'est le cas des deux tiers des stages de cette catégorie⁵⁶). Ils ne donnent lieu à aucune gratification pour 85% d'entre eux (contre 46% dans l'ensemble de l'échantillon) et les anciens stagiaires sont moins nombreux à garder contact par la suite avec leur maître de stage. De plus, seule une petite moitié bénéficie de contacts avec son maître de stage presque quotidiennement (35% des étudiants bénéficiant des stages de catégorie 2 voient leur maître de stage quelques fois par mois au mieux). Enfin, un tiers de ces stagiaires déclarent appliquer parfois, voire jamais les connaissances acquises en formation.

La catégorie 3 des stages est proche de la catégorie 2. Ce sont « *des stages plutôt courts avec une gratification faible* » qui concernent 5,9% des stagiaires. En effet, ces stagiaires perçoivent une très faible rémunération mensuelle qui est positive mais n'excède pas 250 euros pour la totalité des stagiaires. De plus, 92% des stages de catégorie 3 ont une durée qui n'excède pas six mois. La majorité de ces stagiaires n'ont pas gardé de contacts avec leur maître de stage suite au stage. Les relations qu'ils entretiennent avec leur maître de stage sont néanmoins plus fréquentes que ceux de la classe précédente.

La catégorie 4 regroupe « *des stages majoritairement sans gratification et plutôt longs* » et concerne 5,8% des stagiaires. En effet, près de 60% de ces stages n'offrent aucune gratification et 17% d'entre eux seulement donnent lieu à une gratification supérieure à 400 euros (contre 29% dans l'ensemble). D'autre part, ces stages sont dans leur grande majorité d'une durée supérieure à trois mois et pour 18% d'entre eux, elle excède même six mois. Les stagiaires ont le plus souvent gardé contact avec leur maître de stage. 30% de ces stagiaires ont vu au mieux leur maître de stage trois fois par mois.

La catégorie 5 est composée essentiellement des « *stages facultatifs* » et concerne 6% des stagiaires. Ces stages sont cependant pour les deux tiers rémunérés. De plus, 24% des stagiaires perçoivent une rémunération supérieure à 700 euros par mois (un peu plus que la proportion moyenne, qui est de 18%). Un tiers de ces stages ont une durée supérieure à 6

⁵⁶Seuls 3% de ces stages ont une durée supérieure à six mois.

CHAPITRE 3

mois.

Tableau 19. Catégories de stages selon leur qualité

		Part de stages concernés
Classe 1	Stages formateurs et gratifiés	38,5 %
Classe 2	Stages courts sans aucune gratification	43,6 %
Classe 3	Stages plutôt courts avec une gratification faible	5,9 %
Classe 4	Stages majoritairement sans gratification et plutôt longs	5,8 %
Classe 5	Stages facultatifs	6 %

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois

Tableau 20. Caractéristiques des différentes catégories de stages

(En % non pondérés)

Variables		Types de stage					Total
		Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	
Fréquence des relations avec votre maître de stage	Tous les jours ou presque	63	50	59	51	50	55
	Une à trois fois par semaine	19	16	18	20	20	18
	Une à trois fois par mois	0	19	11	13	7	10
	Moins d'une fois par mois	18	16	12	17	23	17

CHAPITRE 3

Aujourd'hui avez-vous gardé des contacts avec votre maître de stage ?	Oui	63	46	49	59	55	54
	Non	37	54	51	41	45	46
Durée du stage	durée <trois mois	20	64	54	40	40	43
	Trois mois <durée <six mois	57	33	38	43	30	43
	durée >six mois	23	3	8	18	30	14
Avez-vous appliqué les connaissances acquises en formation ?	oui, souvent	76	66	66	69	58	69
	oui, parfois	24	20	26	21	25	22
	non, rarement/jamais	0	14	8	10	17	8
Gratification du stage	gratif aucun	7	85	0	58	43	46
	gratif< 250	0	0	100	8	6	7
	gratif<400	35	6	0	18	19	18
	gratif< 700	23	3	0	8	9	11
	gratif + gde 700	35	5	0	9	24	18
Nature du stage	facultatif	0	0	0	7	100	7
	obligatoire	100	100	100	93	0	93

CHAPITRE 3

Type d'établissement	Une administration ou un organisme public	18	28	25	0	25	22
	Une entreprise privée	82	72	75	0	75	72
	Un autre type d'employeur	0	0	0	100	0	6
Nombre d'observations		2 661	3014	408	400	428	6 911
Proportions de stagiaires		39 %	44 %	6 %	6 %	6 %	100 %

Lecture : Dans 63 % des stages de classe 1, le stagiaire a des relations quotidiennes ou presque avec son maître de stage.

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social) et ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois. Classes issues de la typologie présentée dans la partie 1.2.

Nous avons ainsi distingué cinq catégories de stages effectués par les diplômés de l'enseignement supérieur qui se différencient par leurs caractéristiques intrinsèques. Ces différents types de stage ne concernent pas le même profil d'étudiants, c'est ce que nous allons examiner dans la prochaine section.

3.2.2. Les caractéristiques des stagiaires

Comme cela a été indiqué dans la section précédente, certaines caractéristiques des stages sont souvent liées au type de formation suivie par les diplômés du supérieur. La durée minimale du stage, par exemple, est en effet réglementée dans chaque diplôme. Le tableau 21 confirme que certains types de stage sont plus fréquents dans certaines formations que d'autres. Les stages « courts et sans gratification » (classe 2) concernent relativement plus les diplômés bac+2 que les diplômés plus élevés, alors que les stages « formateurs et gratifiés » (classe 1) correspondent relativement plus fréquemment aux diplômés de Master,

CHAPITRE 3

d'Ecoles de commerce et d'ingénieur. Cependant, on constate également que pour chaque niveau de diplôme, on trouve les différents types de stage. Ainsi, parmi les diplômés d'Ecoles d'ingénieur, 64% correspondent à des stages « formateurs et gratifiés » (classe 1) (alors qu'il y a 39% de jeunes dans cette classe), et 27% connaissent également des stages « courts et sans aucune gratification » (classe 2). Autrement dit, une filière de formation, même prestigieuse, ne permet pas d'homogénéiser les types de stages qu'elle propose à ses étudiants. On peut donc penser que, comme pour l'accès à un emploi, d'autres caractéristiques individuelles que les diplômes, comme le capital social, vont influencer leurs chances d'accéder aux différents types de stage. Nous estimons l'effet de ces caractéristiques « toutes choses égales par ailleurs » à partir d'un modèle logit multinomial. La variable endogène comprend cinq modalités en fonction de l'appartenance à telle ou telle catégorie de stages. La classe 2, « *les stages courts sans aucune gratification*, donc les stages de qualité la plus faible, est mise en référence. Sont introduites dans la modélisation les caractéristiques individuelles de l'individu (sexe, lieu de naissance du père, CSP du père et de la mère, la région de formation), ainsi qu'une variable diplôme détaillée permettant de repérer pour certains niveaux des effets plus spécifiques de filières et de spécialités.

CHAPITRE 3

Tableau 21. Classes de stage selon le plus haut diplôme obtenu (en %)

Plus haut diplôme initial	Classes de stages					Total
	1	2	3	4	5	
BTS, DUT et autre bac+2 tertiaire	18	67	7	7	1	18
BTS, DUT et autre bac+2 industriel	24	63	8	4	1	12
Licence pro	29	56	9	6	1	5
Licence 3 LSH, Gestion, Droit	22	55	4	10	8	5
Licence 3 Sciences Exactes	24	58	6	7	5	2
Master 1	34	43	6	7	11	12
Master 2 LSH, Gestion, Droit	45	33	4	8	9	13
Ecoles de commerce Bac+5	62	19	3	1	15	4
Master 2 Sciences exactes	64	25	3	4	4	9
Ecoles d'Ingénieur	64	27	4	3	2	11
Doctorat	46	23	9	5	17	9
Total	39	44	6	6	6	100

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois.

Les résultats présentés dans le tableau 22 montrent que différentes variables affectent la probabilité d'avoir effectué une catégorie de stage plutôt qu'une autre. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », les jeunes femmes ont une probabilité plus faible d'accéder à un stage « formateur et gratifié » (classe 1). En outre, leur probabilité d'accéder à un « stage plutôt court avec une gratification faible » (classe 3) ou un « stage sans gratification et plutôt long » (classe 4), donc qui offrent une gratification faible voire nulle, est beaucoup plus élevée. On ne peut exclure l'hypothèse d'une discrimination concernant les stages qui sont proposés aux jeunes femmes, mais l'information dont nous disposons dans l'enquête sur les stages ne permet pas réellement de tester cette hypothèse.

L'origine de l'étudiant, caractérisée par le lieu de naissance du père, n'a pas d'effet significatif sur le stage effectué. L'origine sociale, qui joue un rôle avant tout sur l'accès au

CHAPITRE 3

plus haut diplôme, ne facilite pas ou n'est pas un frein à l'accès à un stage de types 1, 3 et 5, à diplôme identique⁵⁷. On aurait pu penser que le capital social lié aux réseaux familiaux, même à diplôme identique, favorise l'accès à des stages plus qualifiants ou plus gratifiants. Cela n'est pas le cas sauf pour les « stages plutôt longs et sans gratification » (classe 4), pour lesquels avoir un père cadre est plutôt un avantage. Cet effet peut néanmoins s'expliquer par le fait qu'il est nécessaire pour les jeunes de financer des stages longs qui n'apportent aucune gratification. En revanche, la catégorie sociale de la mère n'a aucun effet significatif.

En plus des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, une variable plus désagrégée concernant le niveau et la spécialité de formation a été introduite. Comme nous l'avons vu dans le tableau 21, mais cette fois-ci toutes choses égales par ailleurs, les diplômes les plus élevés augmentent la probabilité d'avoir effectué des stages à la fois rémunérateurs et formateurs. Ainsi, les jeunes diplômés d'Ecoles de commerce, d'Ecoles d'ingénieur, de Master 2 professionnel ou de Doctorat ont plus de chances d'effectuer un « stage formateur et gratifié » (classe 1). Au sein des Masters 2 professionnels, les filières de sciences exactes (mathématiques, physique,...) permettent un accès plus fréquent à ce type de stage devant les spécialités d'économie-gestion et dans une moindre mesure, les spécialités de lettres et sciences humaines (LSH). Pour les Masters 2 Recherche en sciences exactes et en économie-gestion, les effets sont également positifs et significatifs sur la probabilité d'accéder à un stage de catégorie 1. L'effet est cependant négatif et non significatif chez les Masters 2 recherche de LSH. Pour les jeunes sortis de l'enseignement supérieur avec une Licence professionnelle, quelle que soit leur spécialité de formation (tertiaire ou industrielle), la probabilité d'accès à un « stage formateur et gratifié » (classe 1) est beaucoup plus faible que pour les Masters 2 mais reste supérieure à celle des bac+2 professionnalisant. C'est également le cas des Masters 1, toutes spécialités confondues. En revanche, sortir diplômés d'une Licence générale, d'un BTS ou d'un DUT industriel ou tertiaire, ne se différencie pas pour l'accès à un « stage formateur et gratifié » (classe 1).

Si l'on regarde les « stages plutôt courts avec une gratification faible » (classe 3), les titulaires d'un Doctorat, d'un diplôme d'Ecoles d'ingénieur ou de Licence professionnelle tertiaire ont plus de chances d'y accéder. Pour le reste des formations, l'effet est non

⁵⁷ L'effet de l'origine sociale devient non significatif lorsque les variables relatives au diplôme sont introduites dans l'estimation.

CHAPITRE 3

significatif. Rappelons que ces stages ont des caractéristiques proches de la modalité de référence, les stages de catégorie 2 (stages courts sans aucune gratification).

Les « stages plutôt longs et sans gratification » (classe 4) concernent les Masters 2 professionnels LSH et dans une moindre mesure les Masters professionnel en économie-gestion. En revanche, les « stages facultatifs » (classe 5) sont effectués davantage par les étudiants ayant au moins un niveau bac+5 mais pas de Master professionnel. Sont concernées notamment des formations très académiques (les Masters 2 recherche économie-gestion et LSH, les Doctorats) mais également des formations plus professionnalisantes, comme les formations d'École de commerce. Cela montre une institutionnalisation d'une longue période de stage facultative à la sortie de la formation initiale pour les jeunes titulaires d'un diplôme élevé de l'enseignement supérieur, probablement faute de trouver un emploi en contrat de travail traditionnel. Ces résultats s'expliquent également par le fait que ces stages sont le plus souvent des stages de longue durée (supérieure à 6 mois) et pour la plupart rémunérés. Ils concernent donc davantage des formations à haut niveau de diplôme. De plus, ils sont particulièrement importants dans des filières non professionnalisantes, comme le Doctorat ou les Masters 2 recherche, autrement dit des formations qui n'intègrent pas dans leur cursus un stage obligatoire. Notons que les jeunes qui sortent diplômés de Master 1 ou de Licence 3 ont également dans leur parcours un peu plus de chances d'accéder à un « stage facultatif » que les diplômés de formations professionnalisantes courtes.

D'autres variables ont un impact sur la probabilité d'avoir effectué un certain type de stages, comme la région de formation. Le fait de résider en Ile-de-France a un impact positif et fortement significatif sur le fait d'avoir effectué un « stage formateur et gratifié » (classe 1), de même qu'un « stage facultatif » (classe 5), tandis que l'effet est négatif et significatif sur le fait d'avoir effectué un « stage plutôt court avec une gratification faible (classe 3). La densité des entreprises et des emplois qualifiés en Ile-de-France peut d'autant plus expliquer cette situation que le coût de la vie pour les stagiaires y est généralement plus élevé.

CHAPITRE 3

Tableau 22. LOGIT multinomial de la probabilité d'effectuer un type de stage (Réf. : Classe 2)

Variabes	Classe 1	Classe 3	Classe 4	Classe 5
Constante	-1,06*** (0,08)	-2,28*** (0,14)	-2,71*** (0,15)	-3,81*** (0,22)
Sexe (Réf. Homme)	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Femme	-0,22*** (0,06)	0,29** (0,11)	0,40*** (0,12)	0,11 (0,11)
Nationalité du père (Réf. U.E)	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Hors U.E.	-0,12 (0,10)	-0,24 (0,20)	0,05 (0,18)	-0,25 (0,19)
CSP du père (Réf. Non cadre)	0,09 (0,06)	-0,08 (0,13)	0,32*** (0,12)	0,12 (0,12)
Cadre	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
CSP de la mère (Réf. Non cadre)				
Cadre	0,06	0,04	0,11	0,09
Régions de formation (Réf. Province)				
Ile-de-France	0,32*** (0,07)	-0,34** (0,15)	0,12 (0,13)	0,82*** (0,12)
Formations (Réf. Bac+2 tertiaire)				

CHAPITRE 3

Doctorat	1,68*** (0,12)	1,29*** (0,19)	0,70*** (0,23)	3,14*** (0,24)
Ecoles de commerce	2,15*** (0,18)	0,61 (0,38)	-1,01 (0,73)	3,06*** (0,30)
Ecoles d'ingénieur	1,86*** (0,11)	0,49** (0,21)	0,39* (0,23)	1,23*** (0,30)
Master 2 Pro éco-gestion	1,57*** (0,11)	-0,04 (0,25)	0,57*** (0,21)	1,43*** (0,28)
Master 2 Pro LSH	1,40*** (0,16)	-0,07 (0,37)	1,41*** (0,23)	1,95*** (0,33)
Master 2 Pro Sciences exactes	2,10*** (0,14)	0,39 (0,31)	0,50 (0,31)	1,10*** (0,42)
Master 2 Recherche éco-gestion	1,37*** (0,30)	-0,71 (1,03)	0,82 (0,52)	3,60*** (0,36)
Master 2 Recherche Sciences exactes	1,19*** (0,29)	-0,91 (1,03)	0,74 (0,51)	2,09*** (0,50)
Master 2 Recherche LSH	-1,30 (1,05)	-0,21 (1,05)	0,45 (0,78)	3,18*** (0,50)
Master 1 éco-gestion	0,79*** (0,13)	0,33 (0,23)	0,22 (0,24)	1,95*** (0,26)
Master 1 Sciences exactes	0,66* (0,38)	0,01 (0,75)	0,50 (0,64)	2,38*** (0,52)
Master 1 LSH	0,45** (0,19)	-0,74 (0,47)	0,82*** (0,26)	2,41*** (0,29)
Licence Pro industrielle	0,34* (0,18)	0,19 (0,30)	0,29 (0,31)	-0,42 (0,74)

CHAPITRE 3

Licence Pro Tertiaire	0,57*** (0,18)	0,55* (0,29)	0,15 (0,37)	-0,88 (1,03)
Licence 3 éco-gestion	-0,08 (0,25)	-0,93 (0,60)	0,48 (0,33)	0,94** (0,47)
Licence 3 LSH	0,22 (0,17)	-0,37 (0,33)	0,55** (0,25)	1,54*** (0,31)
Licence 3 Sciences exactes	0,43 (0,30)	0,49 (0,46)	0,47 (0,49)	1,68*** (0,52)
Bac+2 industrielle	0,05 (0,11)	0,24 (0,17)	-0,24 (0,22)	-0,59 (0,41)
N (Réf. classe 2 =3014)	2661	408	400	428

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 et ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois.

Note : Classe 2 en référence.

Après avoir mis en évidence différents types de stages, nous cherchons à estimer leur impact sur l'accès à un emploi (dans l'établissement où un stage a été effectué) et sur le niveau de salaire des diplômés de l'enseignement supérieur.

3.2.3. L'effet de la qualité du stage sur l'insertion

Nous cherchons maintenant à évaluer les effets des différents types de stage sur l'insertion professionnelle des étudiants. Nous nous focalisons sur deux indicateurs : l'accès à l'emploi dans l'entreprise où un stage a été effectué et le salaire du jeune trois ans après sa sortie du système éducatif. Nous utilisons des modélisations économétriques « toutes choses égales par ailleurs » pour tenir compte de l'hétérogénéité individuelle dans l'accès aux différents types de stages (niveau d'études, type de formation, spécialités de formation,

CHAPITRE 3

caractéristiques sociodémographiques) qui risque également d'influencer l'insertion professionnelle des jeunes. Nous comparons également les effets du stage dans les différentes disciplines et filières de formation, leur influence pouvant largement varier selon les modes de recrutement dans les différents segments du marché du travail.

L'effet sur le mode d'accès au premier emploi

Notre évaluation vise à estimer l'effet du stage sur le mode d'accès au premier emploi. L'enquête « Génération » 2004 permet d'identifier la part de jeunes diplômés du supérieur qui avaient déjà travaillé (stage, apprentissage, intérim, CDD ou CDI) chez leur employeur avant la fin des études. Un peu plus de 30% des jeunes ont travaillé pendant leurs études dans l'entreprise dans laquelle ils ont ensuite obtenu leur premier emploi : près de 17% lors d'un stage ; 3% sous contrat d'apprentissage ; 1,2% en tant qu'intérimaires et près de 9% en CDI ou CDD, toujours durant leurs études. Le rôle du stage est plus élevé pour les jeunes sortants de filières professionnelles surtout lorsque leur niveau d'études est élevé. Un peu plus d'un jeune en BTS sur dix est concerné, contre plus de deux jeunes sur 10 en licences professionnelles et un jeune sur quatre en Master professionnel et en Ecoles de commerce ou d'ingénieur.

On peut s'interroger sur les liens entre les caractéristiques du stage le plus long et le fait d'avoir déjà travaillé dans l'entreprise où le jeune a été recruté. L'enquête ne permet pas d'établir si le stage(le plus long) décrit par le jeune correspond au stage qui a réellement servi à trouver un emploi (même si cette hypothèse est probable). Le tableau 23 montre l'impact de la typologie des stages issue de l'analyse précédente sur le fait de trouver son premier emploi chez un employeur où l'on avait effectué un stage. Pour les « stages formateurs et gratifiés » (classe 1), près de 28% des jeunes se trouvent dans cette situation. C'est dans une moindre mesure également le cas (20% des jeunes) pour les « stages plutôt courts avec une gratification faible » (classe 3) et les « stages sans gratification et plutôt longs » (classe 4). Ce n'est en revanche le cas que pour 17% pour les « stages courts sans aucune gratification » (classe 2) et les « stages facultatifs » (classe 5). Cela montre que les jeunes qui ont effectué un stage de « bonne qualité » (formateurs et gratifiés) de classe 1

CHAPITRE 3

occupent davantage un emploi dans l'entreprise où ils ont effectué un stage. Nous cherchons à estimer si cet effet perdure « toutes choses égales par ailleurs ».

Tableau 23. Part de jeunes ayant accédé à un premier emploi dans une entreprise où ils ont effectué un stage, en fonction du type de stage

Stage de type 1	28%
Stage de type 2	17%
Stage de type 3	20%
Stage de type 4	20%
Stage de type 5	18%

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Nous cherchons à mesurer l'impact relatif des différentes caractéristiques du stage, d'une part en introduisant les différentes variables caractérisant le stage (celles qui ont servi à construire la typologie), et d'autre part, en introduisant les types de stages (identifiés par la typologie). Comme nous l'avons vu précédemment, les différents types de stages sont également liés au parcours de formation suivi. Sont également introduits dans l'estimation le nombre total de stages effectués et les différentes caractéristiques liées à la formation. La variable endogène est la probabilité d'être en emploi dans une entreprise où un stage a été fait durant les études. Etant donné que nous n'avons d'information sur les stages que pour ceux qui en ont effectués, on peut être confronté à un effet de sélection. Afin de corriger le biais éventuel lié à cet effet de sélection dans les estimations, nous avons estimé un probit bivarié avec sélection. Nous ne présentons ici que les résultats portant sur la deuxième étape, les termes associés à la corrélation entre les termes d'erreur des deux équations n'étant pas significatifs.

Dans la première estimation (Tableau 24, colonne 1) sont introduites les caractéristiques du stage. Les résultats montrent que les chances d'avoir trouvé son premier emploi dans l'entreprise où un stage a été effectué sont plus élevées lorsque le stage est obligatoire (bien que cela soit peu significatif) et lorsque la rémunération proposée est élevée. Le stage peut

CHAPITRE 3

dans ce cas être considéré comme un pré-recrutement. En revanche, les autres caractéristiques des stages ne sont pas significatives. Le lien entre les connaissances apprises dans la formation, la fréquence des relations avec le maître de stage ou la durée de ce stage n'ont pas d'impact significatif. Le nombre de stages réalisés a par contre un effet significatif et positif. Toujours, toutes choses égales par ailleurs, l'effet des variables individuelles, notamment celles relatives au parcours de formation, est pratiquement inexistant. Seuls les diplômés de BTS ou d'IUT industriels semblent moins fréquemment accéder à un premier emploi dans les entreprises où ils ont effectué un stage. Au niveau de la catégorie sociale des parents, les enfants de mère cadre paraissent travailler plus souvent dans une entreprise où ils ont fait leur stage.

Dans la seconde estimation (Tableau 24, colonne 2), les caractéristiques du stage le plus long ont été remplacées par la variable décrivant le type de stages issue de la typologie présentée dans la partie précédente. Les « stages formateurs et gratifiés » (classe 1) augmentent très fortement la probabilité de se trouver dans un emploi où l'on a fait un stage. Dans une moindre mesure, l'effet est également positif pour les « stages plutôt courts avec une gratification faible » (classe 3) qui privilégient toutefois un aspect formateur. Pour les autres catégories de stage, on n'observe pas de différences significatives.

Tableau 24. Estimation de la probabilité de trouver son premier emploi dans une entreprise où l'on a déjà fait un stage.

Variabes	Estimation 1	Estimation 2
	Coef.	Coef.
Plus haut diplôme obtenu (ref. Bts-Dut industriel,		
Ecoles de commerce	0.126	0.0623
	(0.362)	(0.392)
Ecoles d'ingénieur	0.257	0.190
	(0.284)	(0.309)
Doctorat	0.261*	0.238
	(0.146)	(0.154)
Master Pro Droit Economie Gestion	0.350	0.272
	(0.260)	(0.283)
Master Pro Lettres Sciences Humaines	0.0762	-0.0134
	(0.259)	(0.274)
Master Pro Sciences Exactes	0.343	0.228

CHAPITRE 3

	(0.315)	(0.338)
Master Recherche Droit Economie Gestion	0.442**	0.386**
	(0.176)	(0.181)
Master Recherche Sciences Exactes	-0.00626	-0.0653
	(0.194)	(0.190)
Master Recherche Lettres Sciences Humaines	0.279	0.309
	(0.455)	(0.467)
Licence Pro. Industrielle	0.117	0.112
	(0.111)	(0.109)
Licence Pro. Tertiaire	0.267**	0.236*
	(0.134)	(0.139)
Master 1 Droit Economie Gestion	0.146	0.127
	(0.116)	(0.116)
Master 1 Sciences Exactes	-0.0723	-0.0463
	(0.310)	(0.316)
Master 1 Lettres Sciences Humaines	0.0258	0.0292
	(0.182)	(0.190)
L3 Droit Economie Gestion	-0.00569	0.0535
	(0.188)	(0.320)
L3 Sciences Exactes	0.0373	0.0251
	(0.306)	(0.191)
L3 Lettres Sciences Humaines	0.262	0.297
	(0.295)	(0.310)
BTS-DUT Tertiaire	-0.0928	-0.0938
	(0.0702)	(0.0689)
Sexe : femme	0.00968	0.0159
	(0.0397)	(0.0396)
Avoir un père cadre	0.0226	0.0183
	(0.0371)	(0.0366)
Avoir une mère cadre	0.0588	0.0612
	(0.0416)	(0.0411)
Père né à l'étranger	-0.00337	0.00769
	(0.0608)	(0.0599)
Mère née à l'étranger	-0.0150	-0.0189
	(0.0624)	(0.0617)
Stage facultatif	-0.122	
	(0.0752)	
Application fréquentes des connaissances apprises	-0.00860	
	(0.0646)	
Application de certaines connaissances apprises en	0.0243	

CHAPITRE 3

	(0.0707)	
Relations quotidiennes avec le maître de stage	0.0169	
	(0.0407)	
Relations hebdomadaires avec le maître de stage	-0.0211	
	(0.0529)	
Nombre de stages effectués	0.0261***	0.0258***
	(0.00755)	(0.00718)
Durée du stage supérieure à 6 mois	0.00672	
	(0.0505)	
Gratification supérieure à 700 euros	0.226***	
	(0.0508)	
Typologie des stages (réf. Classe 2)		
Classe 1		0.267***
		(0.0545)
Classe 3		0.129*
		(0.0758)
Classe 4		0.0802
		(0.0767)
Classe 5		0.0623
		(0.0771)
Constante	-0.917**	-0.916*
	(0.450)	(0.500)
Log-vraisemblance	-10967.09	-10957.71

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois et ayant accédé à un premier emploi après leur sortie du système éducatif.

Au total, ces différents résultats montrent que certaines caractéristiques des stages influencent le fait de trouver un emploi dans une entreprise où un stage a été effectué. Néanmoins, seuls certains types de stages (types 1 et 3) qui combinent ces caractéristiques ont un impact réellement significatif.

CHAPITRE 3

L'effet sur le salaire

Nous cherchons maintenant à estimer l'effet de la qualité du stage sur le salaire perçu trois ans après la fin des études supérieures. Nous nous focalisons sur le salaire à la date de l'enquête pour essayer d'identifier si l'effet éventuellement positif du stage se prolonge au-delà des premières années de travail. Sont estimées des équations de salaire en tenant compte des caractéristiques individuelles de l'individu (diplôme, sexe), du stage le plus long, et de deux caractéristiques de sa trajectoire professionnelle (le temps de travail à la date de l'enquête et le nombre de mois passés en emploi depuis la sortie du système éducatif). Nous proposons trois séries d'estimations.

Dans un premier temps, nous proposons d'inclure les stages dans une équation de salaire comme variable explicative. L'hypothèse est que le stage correspond à une expérience professionnelle qui doit se valoriser d'un point de vue salarial même si sa durée est courte par rapport à l'expérience professionnelle que le jeune a pu acquérir au cours de ses trois premières années de vie professionnelle. Dans une première colonne, nous incluons simplement le fait d'avoir effectué un stage, puis dans la seconde colonne, le fait d'avoir effectué un stage facultatif ou obligatoire⁵⁸ (voir Tableau 25). Les résultats des estimations montrent que le fait d'avoir fait un stage est rentable en termes de rémunérations, même si son rendement reste relativement limité. Mais, le signe positif de la variable stage est complexe à analyser dans la mesure où, les stages étant obligatoires dans les formations professionnelles, une partie de la valeur qui semble associée au stage provient peut-être de la nature sélective ou professionnelle de la formation. Dans la deuxième colonne du tableau, le fait de séparer stages obligatoires et stages facultatifs montre une valeur ajoutée plus élevée pour les stages facultatifs, ce qui semble indiquer que ce type de stage est considéré comme une première expérience professionnelle déconnectée de la formation. Le type de stage peut également être considéré comme un signal positif de la motivation du stagiaire comme l'avaient suggéré Béduwé et Cahuzac (1997).

⁵⁸La référence étant de ne pas avoir effectué de stages.

CHAPITRE 3

Tableau 25. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage

	Estimation 1	Estimation 2
Variables	Coef	Coef
Plus haut diplôme obtenu (ref. Bts-Dut industriel)		
Ecoles de commerce	0.350*** (0.0220)	0.384*** (0.0220)
Ecoles d'ingénieur	0.308*** (0.0148)	0.324*** (0.0149)
Doctorat	0.362*** (0.0156)	0.367*** (0.0158)
Master Pro Droit Economie Gestion	0.245*** (0.0152)	0.250*** (0.0154)
Master Pro Lettres Sciences Humaines	0.111*** (0.0222)	0.104*** (0.0225)
Master Pro Sciences Exactes	0.214*** (0.0192)	0.210*** (0.0196)
Master Recher. Droit Economie Gestion	0.232*** (0.0372)	0.238*** (0.0375)
Master Recher. Sciences Exactes	0.178*** (0.0448)	0.169*** (0.0453)
Master Rech. Lettres Sciences Humaines	0.0221 (0.0779)	0.0107 (0.0786)
Licence Pro. Industrielle	-0.0198 (0.0244)	-0.0219 (0.0246)
Licence Pro. Tertiaire	0.0151 (0.0257)	0.00626 (0.0260)
Master 1 Droit Economie Gestion	0.0540** (0.0259)	0.0446* (0.0261)
Master 1 Sciences Exactes	0.0488 (0.0527)	0.0557 (0.0533)
Master 1 Lettres Sciences Humaines	0.0403 (0.0275)	0.0407 (0.0278)

CHAPITRE 3

L3 Droit Economie Gestion	-0.0321	-0.0345
	(0.0420)	(0.0424)
L3 Sciences Exactes	-0.0399	-0.0343
	(0.0334)	(0.0337)
L3 Lettres Sciences Humaines	-0.0449*	-0.0429*
	(0.0244)	(0.0245)
BTS-DUT Tertiaire	-0.0554***	-0.0561***
	(0.0146)	(0.0147)
Sexe : femme	-0.116***	0.0159
	(0.00853)	(0.0396)
Stage facultatif	0.0561***	
	(0.0172)	
Application fréquente des connaissances apprises en	0.0246***	
	(0.00878)	
Relations quotidiennes avec le maître de stage	0.0171*	
	(0.00947)	
Relations hebdomadaires avec le maître de stage	-0.0203*	
	(0.0123)	
Nombre de stages effectués	0.00937***	0.0111***
	(0.00168)	(0.00169)
Durée du stage supérieure à 6 mois	0.0360***	
	(0.0121)	
Gratification supérieure à 700 euros	0.136***	
	(0.0112)	
Typologie des stages (ref. Classe 2)		Ref.
Classe 1		0.0741***
		(0.00943)
Classe 3		0.0221
		(0.0177)
Classe 4		-0.0176
		(0.0183)
Classe 5		0.102***
		(0.0184)

CHAPITRE 3

Emploi à temps plein	0.242***	0.243***
	(0.0124)	(0.0125)
Expérience professionnelle (nombre de moins en emploi	0.0115***	0.0117***
	(0.000595)	(0.000601)
Activité professionnelle régulière durant les études	0.0235**	0.0233**
	(0.0110)	(0.0111)
Constante	6.710***	6.713***
	(0.0238)	(0.0228)

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois et en emploi à la date de l'enquête.

Dans un deuxième temps, nous restreignons notre échantillon aux seuls individus ayant déclaré avoir effectué un stage dont la durée est supérieure à un mois. Il s'agit maintenant de savoir si certaines caractéristiques du stage sont plus rentables que les autres. Deux estimations sont proposées : un premier modèle inclut comme variables explicatives l'ensemble des caractéristiques du stage le plus long alors que le second modèle prend seulement en compte la typologie des stages constituée précédemment.

L'ensemble des résultats obtenus (voir Tableau 26) indique sans ambiguïté un effet positif des différentes caractéristiques associées au stage sur la rémunération des diplômés, bien que les effets restent relativement modestes par rapport aux coefficients associés à certains diplômes. Comme précédemment, la nature facultative du stage a un effet salarial significativement supérieur au stage obligatoire (+5,6%)⁵⁹. Au niveau du contenu du stage, l'application fréquente des connaissances apprises en cours, indicateur de la cohérence du stage avec le domaine de formation, augmente de 2,4% la rémunération des jeunes. La fréquence des contacts avec le maître de stage a un effet plus ambigu et peu significatif, même s'il semble qu'un contact quotidien accroît la probabilité d'une rémunération élevée. Enfin, la durée du stage (supérieure à 6 mois) et surtout la gratification (supérieure à 700

⁵⁹ Nous avons également estimé l'impact des caractéristiques du stage sur le salaire pour les seuls stages facultatifs (les résultats ne sont pas présentés ici). Seule, une gratification élevée (supérieure à 700 euros) a un impact salarial positif et légèrement significatif sur le salaire à la date de l'enquête. Les autres caractéristiques des stages n'ont eu aucun effet significatif, ce qui plaiderait plutôt pour un effet signal de ces stages.

CHAPITRE 3

euros) sont associées également à des salaires plus élevés en début de vie active. Comme on l'a vu précédemment, ces stages peuvent être considérés par l'employeur comme un pré-recrutement, et donc comme une réelle expérience professionnelle que le jeune peut valoriser au niveau salarial.

Nous avons introduit les différents types de stage pour voir si une catégorie de stage se détache au niveau de son impact sur la rémunération. Deux types de stages ont un effet salarial plus élevé que les autres catégories de stages. Comme pour l'accès à l'emploi, les stages de type 1 (gratification élevée et apport de connaissance) ont une influence très significative et positive sur la rémunération. Cependant, leur effet est légèrement inférieur aux « stages facultatifs (classe 5), dont l'impact sur le salaire est supérieur à 10% par rapport aux autres catégories de stage. Ces équations de salaire ne portant que sur les jeunes ayant effectué au moins un stage, une nouvelle estimation a été faite afin de tenir compte d'un éventuel biais de sélection (cf. tableau 27). Bien qu'il semble exister un biais de sélection, les caractéristiques associées au stage ont pratiquement les mêmes effets sur le salaire.

CHAPITRE 3

Tableau 26. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage (correction du biais de sélection lié au fait d'avoir fait au moins un stage)

Variabes	Estimation 1	Estimation 2
Plus haut diplôme obtenu (ref. Bts-Dut industriel)	Coef	Coef
Ecoles de commerce	0.418*** (0.0252)	0.412*** (0.0253)
Ecoles d'ingénieur	0.339*** (0.0157)	0.340*** (0.0157)
Doctorat	0.356*** (0.0125)	0.353*** (0.0126)
Master Pro Droit Economie Gestion	0.286*** (0.0162)	0.286*** (0.0162)
Master Pro Lettres Sciences Humaines	0.107*** (0.0245)	0.106*** (0.0245)
Master Pro Sciences Exactes	0.242*** (0.0215)	0.243*** (0.0215)
Master Recherche Droit Economie Gestion	0.165*** (0.0354)	0.155*** (0.0356)
Master Recherche Sciences Exactes	0.162*** (0.0418)	0.160*** (0.0418)
Master Recherche Lettres Sciences Humaines	-0.0763* (0.0418)	-0.0806* (0.0419)
Licence Pro. Industrielle	0.00233 (0.0224)	0.00282 (0.0224)
Licence Pro. Tertiaire	0.0395 (0.0248)	0.0402 (0.0248)
Master 1 Droit Economie Gestion	0.0533** (0.0241)	0.0483** (0.0242)
Master 1 Sciences Exactes	0.0902** (0.0407)	0.0872** (0.0408)
Master 1 Lettres Sciences Humaines	0.0289 (0.0217)	0.0261 (0.0217)

CHAPITRE 3

L3 Droit Economie Gestion	0.0119	0.0113
	(0.0286)	(0.0286)
L3 Sciences Exactes	-0.0290	-0.0289
	(0.0276)	(0.0276)
L3 Lettres Sciences Humaines	-0.0969***	-0.0979***
	(0.0159)	(0.0159)
BTS-DUT Tertiaire	-0.0576***	-0.0570***
	(0.0136)	(0.0136)
Sexe : femme	-0.116***	-0.116***
	(0.00798)	(0.00798)
Avoir effectué au moins un stage > à 1 mois (ref. aucun stage)	0.0249***	
	(0.00804)	
Le stage le plus long était facultatif (ref. aucun stage)		0.0211***
		(0.00818)
Le stage le plus long était obligatoire (ref. aucun		0.0741***
		(0.0210)
Emploi à temps plein	0.328***	0.329***
	(0.0108)	(0.0108)
Expérience professionnelle (nombre de moins en emploi depuis la sortie du système éducatif)	0.0127***	0.0127***
	(0.000545)	(0.000545)
Activité professionnelle régulière durant les études	-0.0157	-0.0163
	(0.00998)	(0.00998)
Constante	6.650***	6.650***
	(0.0205)	(0.0205)
Observations	11,036	11,036
R-squared	0.298	0.298

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social) en emploi à la date de l'enquête.

CHAPITRE 3

Tableau 27. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage (correction du biais de sélection lié au fait d'avoir fait au moins un stage)

Variabes	Estimation 1	Estimation 2
Plus haut diplôme obtenu (ref. Bts-Dut industriel)	Coef	Coef
Ecoles de commerce	0.475*** (0.0268)	0.518*** (0.0264)
Ecoles d'ingénieur	0.405*** (0.0182)	0.426*** (0.0180)
Doctorat	0.305*** (0.0169)	0.307*** (0.0170)
Master Pro Droit Economie Gestion	0.329*** (0.0181)	0.338*** (0.0181)
Master Pro Lettres Sciences Humaines	0.200*** (0.0257)	0.198*** (0.0258)
Master Pro Sciences Exactes	0.314*** (0.0228)	0.317*** (0.0230)
Master Recher. Droit Economie Gestion	0.249*** (0.0394)	0.256*** (0.0400)
Master Recher. Sciences Exactes	0.182*** (0.0473)	0.174*** (0.0480)
Master Rech. Lettres Sciences Humaines	-0.124 (0.0787)	-0.145* (0.0793)
Licence Pro. Industrielle	-0.0196 (0.0257)	-0.0216 (0.0261)
Licence Pro. Tertiaire	0.0352 (0.0274)	0.0282 (0.0278)
Master 1 Droit Economie Gestion	0.0629** (0.0274)	0.0535* (0.0277)
Master 1 Sciences Exactes	-0.00646 (0.0545)	-0.00335 (0.0552)
Master 1 Lettres Sciences Humaines	-0.0165 (0.0289)	-0.0197 (0.0292)
L3 Droit Economie Gestion	-0.125*** (0.0435)	-0.133*** (0.0438)
L3 Sciences Exactes	-0.0796** (0.0348)	-0.0765** (0.0352)
L3 Lettres Sciences Humaines	-0.170*** (0.0271)	-0.176*** (0.0268)
BTS-DUT Tertiaire	-0.0470***	-0.0470***

CHAPITRE 3

	(0.0154)	(0.0156)
Sexe : femme	-0.120***	-0.121***
	(0.00905)	(0.00921)
Stage facultatif	0.0474***	
	(0.0170)	
Application fréquente des connaissances apprises en	0.0265***	
	(0.00875)	
Relations quotidiennes avec le maître de stage	0.0169*	
	(0.00942)	
Relations hebdomadaires avec le maître de stage	-0.0194	
	(0.0122)	
Nombre de stages effectués	0.00934***	0.0110***
	(0.00165)	(0.00165)
Durée du stage supérieure à 6 mois	0.0353***	
	(0.0121)	
Gratification supérieure à 700 euros	0.134***	
	(0.0113)	
Typologie des stages (ref. Classe 2)		Ref.
Classe 1		0.0732***
		(0.00937)
Classe 3		0.0226
		(0.0174)
Classe 4		-0.0170
		(0.0181)
Classe 5		0.0905***
		(0.0183)
Emploi à temps plein	0.264***	0.269***
	(0.0137)	(0.0138)
Expérience professionnelle (nombre de moins en emploi	0.0114***	0.0116***
	(0.000590)	(0.000595)
Activité professionnelle régulière durant les études	0.0307***	0.0308***
	(0.0116)	(0.0118)
Constante	6.538***	6.531***
	(0.0308)	(0.0289)
athrho	0.714***	0.757***
	(0.0710)	(0.0645)
Insigma	-1.046***	-1.046***
	(0.0200)	(0.0200)
Log likelihood	-8194.387	-8134.186

CHAPITRE 3

Source : Enquête « Génération » 2004-Interrogation 2007, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur en 2004 (hors bac+2 dans le domaine de la santé et du social), ayant effectué au moins un stage de plus d'un mois et en emploi à la date de l'enquête.

Dans un troisième temps, nous avons également réitéré ces estimations par diplôme pour essayer d'identifier des effets spécifiques de chaque type de stage sur une formation (voir Tableau 28, estimation par MCO). L'hypothèse implicite est que le stage le plus long est associé au diplôme le plus élevé, ce qui est évidemment discutable notamment pour les stages non obligatoires et pour les formations non professionnalisantes. Les résultats pour les Masters professionnels sont proches de ceux portant sur l'ensemble des diplômés : les stages facultatifs (de type 5) ont un effet proche de 10% alors que les « stages formateurs et gratifiés » (de type 1) ont un effet de 6,6%. En revanche, aucun effet n'est significatif pour les Masters 2 recherche (où le stage n'est pas obligatoire) et pour les diplômés de Licences générales et de Masters 1, seul un effet pour les stages de type 1 est significatif. Pour les licences professionnelles, seuls les stages sans gratification, mais plutôt longs (de type 4) ont un effet négatif sur le salaire par rapport aux autres stages alors que pour les diplômés de BTS ou d'UT, les stages plutôt courts avec une gratification faible (de type 3) ont plutôt un effet négatif (par rapport aux stages courts sans gratification de type 2) alors que les stages de type 1 ont toujours un effet favorable. Pour les diplômés d'Écoles de commerce et d'Écoles d'ingénieurs, l'effet des « stages facultatifs (de type 5) est positif et très élevé. Dans une moindre mesure, c'est également le cas pour les diplômés de doctorat mais avec un coefficient beaucoup plus faible. Au total, l'analyse par catégorie de diplômes confirme l'effet positif de certains types de stages (les stages de type 1 et de type 5 notamment). De plus, pour les stages facultatifs (stages de type 5), leur effet sur la rémunération est généralement plus élevé pour les formations qui sont souvent les plus valorisées sur le marché du travail.

CHAPITRE 3

Tableau 28. L'effet de la qualité du stage sur le salaire par niveau de diplôme.

	M2 Pro		M2 rech.		L pro		M1 et L3	
	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type
classe1	0.066***	0.019	0.043	0.149	-0.014	0.057	0.056*	0.030
<i>Ref. classe 2</i>	<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>	
classe3	0.053	0.049	-0.319	0.523	-0.065	0.096	0.022	0.061
classe4	0.036	0.037	0.053	0.281	-0.479***	0.114	-0.013	0.046
classe5	0.093**	0.044	-0.171	0.163	0.186	0.270	0.014	0.041

	BTS-DUT		Ecoles de commerce (niv bac+5)		Ecoles d'ingénieurs		Doctorat (hors santé)	
	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type	Coef.	Ec. Type
classe1	0.061**	0.024	0.134**	0.052	-0.002	0.022	0.077**	0.033
<i>Ref. classe 2</i>			<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>		<i>Ref.</i>	
classe3	-0.067**	0.035	0.272**	0.111	-0.054	0.055	-0.037	0.062
classe4	-0.067	0.044	0.131	0.221	-0.072	0.058	0.003	0.061
classe5	0.184	0.127	0.221***	0.066	0.171**	0.068	0.077*	0.041

Note de lecture : seuls les effets associés aux différents types de stages sont présentés dans le tableau. Cependant, pour chaque groupe, des estimations ont été effectuées, incluant pour chaque diplôme, au moins les trois principales disciplines, ainsi que des caractéristiques des individus (sexe, origine sociale, emploi occupé durant les études) et des caractéristiques de leur trajectoire professionnelle (expérience professionnelle depuis la fin des études, temps de travail).

Conclusion

Ce chapitre met en évidence la multiplication des périodes de stages dans le parcours des étudiants. Les pouvoirs publics, en contribuant à institutionnaliser une période de stage dans les formations professionnelles de l'enseignement supérieur, ont favorisé leur développement (Agulhon, 2007b). Les stages sont ainsi devenus une période quasi-obligatoire pour la majorité des étudiants. La multiplication des stages conduit à une situation où de nombreux étudiants se voient offrir en lieu et place d'un emploi des stages à répétition, et souvent de longue durée. Dans le débat social, des doutes ont été émis sur le caractère formateur des stages, qui serviraient plus à régler des problèmes de gestion du personnel des entreprises qu'à aider les jeunes dans leur transition professionnelle. Les stages ne sont pas soumis au droit du travail et sont le plus souvent très faiblement rémunérés. Ce constat conduit à s'interroger sur la nature des stages pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Le développement des stages est souvent justifié comme un vecteur indispensable d'une bonne insertion professionnelle.

Nous évaluons l'effet des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur selon deux points de vue. En premier lieu, nous regardons l'effet de l'ensemble des stages sur l'accès à l'emploi stable des jeunes diplômés. Nos résultats montrent, qu'en tenant compte des caractéristiques individuelles des stagiaires, il n'existe pas d'impact significatif des stages sur l'accès à un emploi stable pour les diplômés du supérieur.

En second lieu, nous mettons en évidence que les stages recouvrent en réalité des situations très hétérogènes. A partir de l'Enquête Génération 2004, notre travail confirme cette forte hétérogénéité des stages, dans leur durée, dans le montant de leur gratification, dans les rapports avec les maîtres de stages. Elle reste néanmoins fortement liée au niveau et à la spécialité de formation suivie. La typologie de stages que nous avons proposée permet de distinguer des stages de qualité variable. Même si un stage long ou avec gratification n'est pas systématiquement un stage de qualité, on constate que certaines caractéristiques de stages se cumulent (longueur, gratification, connaissances en lien avec la formation, contacts avec le maître de stage). La formation suivie par le stagiaire reste le principal

CHAPITRE 3

facteur discriminant de passage par une catégorie de stage. Les formations supérieures les plus élevées en termes de niveaux d'études (Bac+5 et plus) sont celles qui offrent le plus l'accès à des stages gratifiants et formateurs. Cependant, certaines d'entre elles sont également associées plus fréquemment à des stages facultatifs (notamment les Masters recherche, Doctorat ou Ecoles de commerce). Rappelons que dans cette enquête, c'est le stage le plus long qui est décrit et les étudiants sortants de Bac+5 professionnalisant ont de fortes chances d'effectuer ce type de stages en plus du stage obligatoire de fin d'études. Cela pose la question de la multiplication des stages en fin de parcours de formation. En effet, ce développement pourrait conduire à l'institutionnalisation d'une période de « sas » où des jeunes pourtant très diplômés auraient la quasi-obligation de passer par plusieurs stages, avant d'accéder à l'emploi.

Lorsque l'on analyse l'effet des différents types de stage sur l'insertion professionnelle, nos résultats confirment l'importance des caractéristiques du stage, à formation identique. Certains types de stages, notamment ceux à la fois formateurs et gratifiants, augmentent la probabilité de se trouver un premier emploi dans l'entreprise où le diplômé a déjà effectué un stage. L'effet des stages sur le salaire trois ans après la sortie du système éducatif montre également que certains types de stages peuvent être considérés comme une réelle expérience professionnelle et procurent un avantage qui n'est pas uniquement temporaire sur le marché du travail. Notre recherche montre également un effet particulièrement important des stages facultatifs sur le salaire alors que le stage facultatif ne semble pas faciliter l'obtention d'un emploi dans l'entreprise du stagiaire. Cela peut s'expliquer par le fait que ce type de stage, jouant le rôle d'un sas de transition entre la formation initiale et l'emploi, soit considéré comme une expérience professionnelle à part entière par rapport aux stages inscrits dans un cursus de formation. Mais il peut également être considéré par les employeurs potentiels comme un signal de motivation ou de dynamisme du jeune diplômé. Il est toutefois souvent employé comme un substitut à un réel emploi salarié.

Au total, ce travail montre que le stage peut avoir un effet professionnalisant sur le marché du travail, ce qui permettrait de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Cependant, seuls certains types de stages procurent un avantage, généralement ceux qui sont faits dans le cadre de formations professionnalisantes, sélectives et de haut niveau. De plus, l'analyse proposée ne permet pas de tenir compte de l'hétérogénéité des formations proposant le même diplôme. On peut penser que la qualité des stages peut également varier selon les

CHAPITRE 3

universités ou les Ecoles qui les proposent (en fonction notamment du carnet d'adresses du bureau des stages ou des responsables de formation) : trouver une bonne Ecole ou un bon Master peut également être un préalable à trouver un bon stage. Un des risques est alors que le stage renforce plus les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations qu'il ne les réduit.

Le mouvement de professionnalisation dans l'enseignement supérieur a non seulement conduit à la multiplication des stages à tous les niveaux de formations et dans toutes les filières (générales ou non), il s'est aussi traduit par la croissance exponentielle de l'apprentissage dans le supérieur.

Chapitre 4.

**Doit-on développer davantage l'apprentissage dans
l'enseignement supérieur ?**

Introduction

Le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur en France prend des formes diverses (Rose, 2008). Nous venons de voir que les stages en entreprises, qui en constituent le principal support, font l'objet de nombreuses critiques. Encadré par un contrat de travail, l'apprentissage offre une forme alternative de professionnalisation des filières dans le supérieur. Le contrat d'apprentissage est le contrat aidé qui connaît la plus grande progression, depuis le début des années 90, en termes d'effectifs et cette évolution devrait durer compte tenu des orientations actuelles (voir Chapitre 1). L'objectif fixé par la loi de programmation pour la Cohésion sociale du 18 janvier 2005 (500 000 personnes en 2009) a été presque atteint : le nombre d'apprentis serait passé en France de près de 200 000 au début des années 90 à 425 000 en 2009 (voir Graphique 2, Chapitre 1). Cette croissance s'est accompagnée d'une élévation des niveaux de formation concernés (Arrighi et Brochier, 2005a), puisque le dispositif est davantage présent dans l'enseignement supérieur (Sanchez, 2007 et 2010). En 2008, 21 % des nouveaux contrats visent l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 13 % en 2005, et 6 % dix ans plus tôt (*ibid.*).

L'apprentissage s'est développé initialement pour permettre aux jeunes pas ou peu diplômés d'accéder à une formation spécifique tout en leur donnant une première expérience professionnelle. Ce dispositif est ensuite devenu un instrument important de la politique de l'emploi afin de lutter contre le chômage des jeunes. Il constitue en effet à la fois un mode d'acquisition d'une qualification et une mesure publique de l'emploi. Il a pour but de fournir aux jeunes une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme. Il consiste en une formation générale, théorique et pratique qui se déroule en alternance avec à la fois des enseignements théoriques en Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et des enseignements du métier en entreprise. Pourquoi l'apprentissage, autrefois associé aux filières d'études courtes, de bas niveaux de qualification, et de formation technique, s'est-il généralisé dans l'enseignement supérieur ?

L'apprentissage, en tant qu'instrument de professionnalisation, s'inscrit au départ dans une logique « adéquatationniste » (Gayraud, Simon-Zarka et Soldano, 2011), dans le but de fournir

CHAPITRE 4

une qualification spécifique afin d'exercer une activité économique déterminée (Giret, Moullet et Thomas, 2003). Le développement de ce dispositif en alternance au sein de l'enseignement supérieur repose en premier lieu sur l'idée qu'il permet une meilleure insertion sur le marché du travail. Cette tendance s'inscrit notamment dans la réforme LMD qui vise à introduire une séquence « professionnalisante » en fin de licence (cf. Chapitre 1).

Le développement d'un dispositif d'emploi et de formation professionnelle destinés aux diplômés du supérieur peut en effet se justifier par la difficulté de leur insertion professionnelle. On s'interroge néanmoins sur la pertinence d'étendre l'apprentissage dans le supérieur, alors même que le diplôme lui-même devrait constituer une protection contre le chômage (qui reste faible pour cette catégorie, même si il augmente quand la conjoncture se dégrade). Ne serait-il pas plus efficace de renforcer l'apprentissage pour les sortants de certaines formations du secondaire, dont les difficultés d'insertion professionnelle sont beaucoup plus structurelles.

Ce chapitre adopte une démarche en deux temps. Nous présentons tout d'abord le système français d'apprentissage, dans une mise en perspective internationale, puis ses évolutions récentes (section 1). Nous proposons ensuite une évaluation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes, en mobilisant les données de l'Enquête « Génération 2001 » du CEREQ (section 2).

1. Le système d'apprentissage en France

Nous présentons le système français d'apprentissage au travers d'une comparaison européenne (1.1.), puis au regard de son évolution récente (1.2.).

1.1. L'apprentissage en France : une mise en perspective européenne

Le dispositif qu'est l'apprentissage diffère selon les pays. Les systèmes d'apprentissage germaniques et anglo-saxons, que nous exposons rapidement, en constituent deux formes

CHAPITRE 4

extrêmes (1.1.1.). L'évolution institutionnelle de l'apprentissage en France se traduit par des réformes successives, visant notamment à développer l'apprentissage vers des niveaux plus élevés de formation (1.1.2.).

1.1.1. L'apprentissage : des formes variées selon les pays ?

Nous nous intéressons tout d'abord à l'organisation de la formation initiale par apprentissage des jeunes en Allemagne, caractérisée par un système dual fortement institutionnalisé. Puis, nous présentons les réformes entreprises au Royaume-Uni afin de réhabiliter l'apprentissage.

Le « système dual » : le cas allemand

L'Allemagne, mais aussi les pays de langue germanique comme l'Autriche et la Suisse, se caractérisent par un « système dual » d'apprentissage. Le cas allemand est souvent donné en exemple en France⁶⁰.

La loi sur la formation professionnelle (BBlG pour « *Berufsbildungsgesetz*») de 1969 constitue le premier encadrement légal du système dual de formation professionnelle de la République Fédérale Allemande (Le Bot et Tremblay, 2003). Cette loi régit l'ensemble des formations par apprentissage.

La formation professionnelle en Allemagne peut s'effectuer par deux voies : une formation en alternance par apprentissage (le système dual) ou une formation à temps plein dans les lycées professionnels (« *Berufsfachschule* »). Ces deux filières délivrent un diplôme « professionnel », en ce sens qu'il atteste l'acquisition d'une qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle définie. Le système dual d'apprentissage consiste en l'alternance de périodes de formations pratiques en entreprise (ou en administration) et d'enseignements dispensés dans un établissement scolaire. L'apprenti passe ainsi un quart de son temps dans des écoles professionnelles (« *Berufsschule* »), qui sont l'équivalent des

⁶⁰ La ministre chargée de la Formation professionnelle, Nadine Morano, a déclaré en décembre 2010 se rendre à Berlin afin de "s'inspirer" du système dual allemand d'apprentissage, "un des leviers forts de la réussite de l'emploi des moins de 25 ans" (Dépêche AFP du 07/01/2011)

CHAPITRE 4

CFA (Centre de Formation d'Apprentis) français (Schwerdt, 2001). Le reste du temps, il effectue son apprentissage en entreprise encadré par un contrat de travail spécifique à durée déterminée. Dans le système dual, les études par apprentissage durent deux à trois ans. La formation professionnelle peut également être délivrée par une « *Berufsfachschule* », qui offre aussi une scolarité à plein temps hors du système dual, mais la grande majorité des jeunes en formation professionnelle passe par le système dual.

Le système éducatif allemand (voir Figure 2) est organisé de manière à orienter les jeunes très tôt dans leur scolarité vers des filières professionnelles. Il est scindé dès l'entrée dans l'enseignement secondaire en trois niveaux hiérarchisés : « *Hauptschule* » (« niveau inférieur »), « *Realschule* » (« niveau intermédiaire ») et « *Gymnasium* » (« niveau supérieur ») (Heinz, 2000). La « *Hauptschule* » regroupe de nombreux élèves en échec scolaire, dont une grande partie issue de l'immigration (Zettelmeier, 2006 ; D'halba, Handl et Müller, 1999). Les possibilités de transitions d'une « *Hauptschule* » (ou d'une « *Realschule* ») vers le « *Gymnasium* » sont limitées. Cette organisation du système éducatif conduit ainsi à une décision d'orientation précoce, qui détermine dès 11-12 ans, la possibilité ou pas de poursuite des études dans l'enseignement supérieur, et *a fortiori* le type d'insertion future sur le marché du travail.

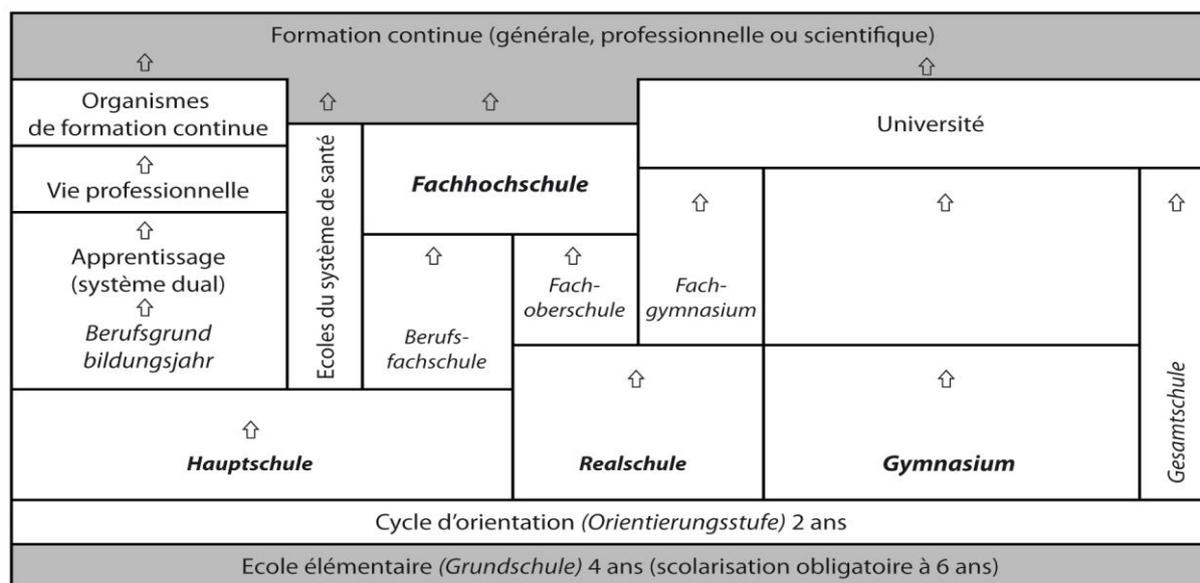
Ainsi, à la sortie de l'enseignement primaire, les jeunes ont la possibilité de suivre la voie classique (*Gymnasium*), l'équivalent du collège et lycée général en France, dont le but est de continuer vers des études supérieures générales à l'Université. Sinon, ils se dirigent soit vers la « *Realschule* » soit vers le « *Hauptschule*⁶¹ ». Ces deux filières offrent une formation générale, mais ont pour objectif la formation professionnelle. Les élèves de la « *Realschule* » peuvent réintégrer des études générales au lycée, si leur niveau le permet. Pour les autres, le système éducatif allemand les amène uniquement vers la voie professionnelle. Les jeunes sortant de la « *Hauptschule* », et la majorité des jeunes sortant de la « *Realschule* », sont destinés à rentrer principalement dans le système dual, afin d'effectuer deux à trois ans

⁶¹En 1970, 75% des diplômés de l'enseignement secondaire sortaient d'une *Hauptschule* (Zettelmeier, 2006). La part des élèves qui sortent de l'école primaire afin d'intégrer une *Hauptschule* a fortement chuté depuis quarante ans : ils ne sont plus que 25% parmi les diplômés du secondaire général en 2004.

CHAPITRE 4

d'études en apprentissage. Ils peuvent également entrer dans une « *Berufsfachschule* », qui offre également une formation professionnelle à temps plein, alternative au système dual.

Figure 2. Schéma simplifié de l'organisation du système éducatif allemand



Source : BMFB (ministère de l'éducation et de la recherche allemand) ;

Note : le Gymnasium conduit à l'Abitur (équivalent du baccalauréat français) ; il regroupe 25% des diplômés de l'enseignement secondaire en 2004 ; 42% sortent de la « Realschule » et 25% de la « Hauptschule » (Zettelmeier, 2006).

Le système dual repose sur un compromis (loi de 1969) qui donne lieu à la mise en place d'une gestion tripartite : partenaires sociaux (organisations patronales et syndicats de salariés), représentants de l'Etat et des Länders. Il s'appuie ainsi sur une large implication des partenaires sociaux. Des commissions nationales par branche rassemblant les représentants des partenaires sociaux définissent les contenus, les modes de qualification en entreprise et les modes d'évaluation de la formation. Ainsi, dans le système dual, la formation en entreprise est réglementée au niveau national, tandis que les programmes enseignés dans les écoles professionnelles sont établis par les Länders (Le Bot et Tremblay, 2003). Selon Lefresne (2003), ce compromis possède deux grands avantages : d'une part, le caractère national de la régulation permet une homogénéisation des titres sur l'ensemble du territoire allemand ; d'autre part, la régulation par branche permet aux partenaires sociaux de fixer des objectifs quantitatifs et qualitatifs en matière de formation initiale en fonction des contraintes économiques et techniques du secteur. En outre, les entreprises y jouent un

CHAPITRE 4

rôle important dans la régulation des flux d'entrants en fixant le nombre d'apprentis qu'elles souhaitent prendre chaque année (Géhin et Méhaux, 1993). Elles assurent une grande partie de la formation des apprentis tout en assumant le coût financier de la formation pratique. Les qualifications obtenues par la voie de l'apprentissage sont reconnues sur le marché du travail. Le profil de « l'ouvrier qualifié » est particulièrement valorisé (Möbus et Verdier, 1997).

Longtemps érigé en modèle, le système allemand d'apprentissage fait l'objet d'une remise en cause depuis le début des années 90. Pour Lestrade (2004) et Heinz(2000), ce modèle est en crise. En premier lieu, le modèle allemand fait face à un allongement de la durée des études. Face à un marché du travail dégradé, les jeunes délaissent les voies de formation par apprentissage en vue d'effectuer une scolarité plus longue, notamment dans l'enseignement supérieur. La stratification du système éducatif allemand crée un fossé entre apprentis et étudiants (Heinz, 2000). En second lieu, les jeunes ont de plus grandes difficultés à trouver une place d'apprenti (Le Bot et Tremblay, 2003) depuis que le nombre d'entreprises qui forment des apprentis s'est réduit (Lestrade, 2004). En effet, l'apprentissage est financé par les entreprises mais les entreprises non formatrices ne contribuent pas du tout au financement du système. Cela explique les pénuries dans l'apprentissage et le déséquilibre croissant entre l'offre et la demande de formation. Enfin et surtout, le système dual par apprentissage allemand reproduit et accentue les inégalités existantes dans l'accès à un emploi. Les travaux de Lefresne (1999) indiquent notamment une transformation structurelle des flux scolaires qui alimentent l'apprentissage (système dual) depuis 1970. Alors qu'initialement, l'essentiel des apprentis venait d'une « *Hauptschule* », aujourd'hui, une proportion importante des sortants de la « *Realschule* » (plus de la moitié), ainsi qu'une proportion (certes faible) de sortants du « *Gymnasium* », se dirigent vers l'apprentissage. Lefresne (1999) souligne que « *les filières professionnelles du système dual s'appuient très largement sur la hiérarchisation des filières de formation initiale* ». Ainsi, l'apprentissage qui permettait autrefois aux jeunes les plus en difficulté d'acquérir une formation ne les prend plus en charge. Les jeunes issus d'une « *Hauptschule* » ont en effet plus de mal, face à la concurrence des plus diplômés, à trouver une place en apprentissage. De plus, ces inégalités préexistantes, qui se reflètent dans l'établissement secondaire suivi, conduit à une reproduction de cette stratification dans l'insertion des jeunes apprentis sur le marché du travail.

CHAPITRE 4

Toutefois, le système dual d'apprentissage perdure en Allemagne. La formation professionnelle via le système dual continue à bénéficier d'une grande popularité, si bien que certains jeunes effectuent une période d'apprentissage, avant de rejoindre l'Université (Pilz, 2009 ; BMBW, 1992). Alors que la France étend l'apprentissage à de nouvelles filières de formation, l'Allemagne a fait le choix de promouvoir le système dual existant (Drexel, 1993). Le nombre d'apprentis n'a en effet pas subi de baisse significative ces dernières années. La grande majorité (les deux tiers) qui sortent du système éducatif allemand est passée par l'apprentissage.

Les pays scandinaves se rapprochent du cas allemand, du fait de l'importance du dialogue social et de la valorisation de « l'ouvrier professionnel » (Romani, 2004). Ces pays ont cependant une proportion d'apprentis beaucoup moins importante. La Norvège a subi depuis 1994 une modernisation de son système dual d'apprentissage, qui a permis une forte croissance de l'apprentissage à la fin des années 90. Plusieurs dispositions ont été prises afin de revaloriser cette voie de formation. Des passerelles entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général ont été développées. On a vu ainsi apparaître un modèle dit de « 2+2 », qui prévoit deux années d'enseignement théorique dans un établissement scolaire suivies de deux années d'apprentissage en entreprise. Les pouvoirs publics ont également créé des incitations à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour les apprentis. Pour cela, ils peuvent bénéficier de compléments de formation théorique.

Ces différents pays se caractérisent par un système d'apprentissage fortement régulé par les partenaires sociaux. A la différence de l'Allemagne, le système de formation professionnelle au Royaume-Uni est en effet très peu réglementé.

Le cas anglo-saxon : une absence de réglementation ?

Le Royaume-Uni a connu une baisse du nombre d'apprentis depuis la fin des années 70 (Beaumelou et Donlevy, 1999). Cette évolution s'explique notamment par l'absence de réglementation nationale encadrant le système par apprentissage au Royaume-Uni (Gospel,

CHAPITRE 4

1994) : pas de cadre juridique à proprement parler, pas de statut légal de l'apprenti. Dans la plupart des cas, l'apprenti est salarié de l'entreprise dans laquelle il effectue son apprentissage, géré par les organisations locales et par les entreprises. Pourtant, depuis le milieu des années 90, on assiste à une nouvelle régulation de l'apprentissage au Royaume-Uni.

En 1995, le programme de « *Modern Apprenticeship* ⁶² » (*apprentissage moderne*) est mis en place (Machin et Vignoles, 2006). Il est destiné aux jeunes de 16 ans et plus, ayant quitté le système scolaire. L'apprentissage ne repose plus désormais sur une durée prescriptive de la formation en entreprise mais sur l'acquisition d'une qualification, reconnue dans le cadre des « *National Vocational Qualifications* », les NVQs⁶³ (Marsden, 1998). L'objectif des NVQs est d'introduire un mode de certification nationale des compétences professionnelles, alternatif aux diplômes (Bessy, 2000). L'objectif du programme « *Modern Apprenticeship* » est de permettre aux apprentis d'acquérir une qualification professionnelle, afin d'atteindre au moins une NVQ de niveau 3 (équivalent du niveau de formation du baccalauréat professionnel en France). La durée du parcours est d'environ trois ans. En outre, cette mesure vise à partager le coût financier de l'apprenti entre l'Etat et les entreprises. Les jeunes accèdent à une place dans le programme via le système de chèque de formation, les « *Youth Credits* ⁶⁴ » (crédits jeunes), qui leur permettent « d'acheter » leur place. Les jeunes apprentis peuvent effectuer leur formation théorique dans diverses institutions (comme les classes terminales des écoles secondaires), en l'absence de centre de formation spécifique, à l'instar des CFA en France. L'apprenti et son employeur signent un accord individuel de formation, « *Training Agreement* », basé sur un cadre de formation, *Training Framework*, dans lequel doit s'inscrire le parcours d'apprentissage.

⁶² Le *Modern Apprenticeship* a été mis en place au plan national en 1995 en Angleterre et aux Pays de Galles. Il a été mis en place en 1995-1996 en Ecosse dans le cadre du dispositif de formation professionnelle des jeunes *Skillseekers*. En Irlande du nord, il est mis en place en 1996 au sein du programme de formation professionnelle pour les jeunes, *Jobskills*.

⁶³ La NVQ constitue un moyen de reconnaître les capacités professionnelles d'une personne. C'est une déclaration de compétences fondées sur des situations de travail. Elles sont réparties en plusieurs unités, qui spécifient chacune les tâches professionnelles que les personnes peuvent réaliser. Un organisme, *Qualifications and Curriculum of Authority for England*, est notamment chargé de fournir l'agrément des NVQ. Il existe environ 800 NVQ, de niveaux 1 à 5. Ils ont été mis en place en 1988.

⁶⁴ En Angleterre, les *Youth Credits* sont accessibles aux jeunes quittant le système scolaire dès 16 ans. Ils sont distribués aux jeunes afin qu'ils puissent « acheter » une place dans un des dispositifs de formation professionnelle, afin d'atteindre une NVQ. Ils sont délivrés par le *Training and Enterprise Councils (TEC)*.

CHAPITRE 4

D'autres dispositifs de formation professionnelle pour les jeunes ont été mis en place, tel que le « *Youth Training* » ou le « *National Traineeship* » en Angleterre et au Pays de Galles. Le programme « *Youth Training* » n'a pas connu un grand succès. Il s'est notamment traduit par de faibles niveaux de formation pour les jeunes les plus défavorisés sur le marché du travail (Gospel, 1998). Le « *National Traineeship* » a été mis en place en 1997, dans la même lignée que le « *Modern Apprenticeship* », mais dans le but d'acquérir une NVQ de niveau II.

Toujours dans le but de renforcer l'apprentissage, le « *Modern Apprenticeship* » a donné lieu à plusieurs programmes selon le public visé : « *Young Apprenticeships* » pour les 14-16 ans, « *Advanced Apprenticeship* » pour le niveau 3 des NVQ (niveau baccalauréat), le « *Higher Apprenticeships* » pour les étudiants du supérieur (ingénieurs notamment) mis en place en 2009. L'apprentissage s'adresse ainsi à un public plus large. Un salaire minimum pour les apprentis, certes très faible, est instauré en 2010.

Le Royaume-Uni met donc en place de nouvelles réglementations afin d'encadrer et de favoriser l'expansion de l'apprentissage. Cependant, le système s'appuie encore pour l'essentiel sur une régulation marchande. En France, le système de formation professionnelle par voie d'apprentissage est, dans sa forme actuelle, très réglementé

1.1.2. L'originalité du cas français ?

Il existe plusieurs voies d'accès à la voie professionnelle au sein de la formation initiale en France, parmi elles, l'apprentissage occupe une place singulière. Le cadre législatif de l'apprentissage a évolué depuis les années 70, au travers notamment de la décentralisation.

CHAPITRE 4

L'apprentissage : une voie d'accès à la formation professionnelle dans le cadre scolaire

Le contrat d'apprentissage relève de la formation initiale ; cependant il se définit, comme les autres contrats en alternance⁶⁵ (contrats de professionnalisation par exemple), par l'alternance d'enseignements théoriques et pratiques (Sanchez et Zamora, 2007). L'apprentissage actuel a été mis en place par la loi Guichard du 16 juillet 1971. Il existait toutefois auparavant, dans la lignée de la tradition du compagnonnage⁶⁶. L'apprentissage en France est destiné aux jeunes de 16 à 25 ans. Il a pour but de donner une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique (ou un titre d'ingénieur). L'apprentissage prend la forme d'un contrat de travail particulier, le contrat d'apprentissage. L'apprenti doit être suivi obligatoirement par un tuteur, que l'on nomme maître d'apprentissage (ou par une équipe tutorale) dont la mission est de contribuer à l'acquisition par l'apprenti des compétences nécessaires à l'obtention du titre ou du diplôme préparé. Parallèlement à sa formation pratique, l'apprenti suit un enseignement théorique en Centre de formation d'apprentis (CFA). La durée du contrat peut varier de un à trois ans. La rémunération prend la forme d'un salaire déterminé en pourcentage du SMIC, dont le montant varie en fonction de l'âge de l'apprenti, de sa progression dans le cycle de formation mais aussi en fonction de l'année d'exécution du contrat. Les employeurs, en contrepartie de l'embauche d'un apprenti, bénéficient d'exonérations de cotisations sociales patronales et salariales, et d'autres incitations financières (indemnité compensatrice forfaitaire, crédit d'impôt apprentissage).

Depuis le début des années 80, la France a fait le choix de renforcer le système par apprentissage. Ce développement a été caractérisé par deux principaux éléments : le mouvement de décentralisation des compétences en matière d'apprentissage (et de

⁶⁵ Les contrats aidés en alternance, comme les contrats de professionnalisation, qui ont remplacé les contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation, existent depuis 1983. Ces contrats ne relèvent toutefois pas de la formation initiale, même si un étudiant de Master 2 professionnel en alternance peut obtenir son diplôme en bénéficiant de ce type de contrat.

⁶⁶ Le compagnonnage est un moyen de transmission de savoirs et savoir-faire particuliers (arts manuels et techniques, comme le travail de la pierre ou du bois) entre un ouvrier et son maître, qui remonte au Moyen-âge.

CHAPITRE 4

formation professionnelle) aux régions et l'élargissement des niveaux de formation concernés par l'apprentissage.

La décentralisation des compétences aux régions

Depuis la loi « Guichard » en 1971, de nombreuses réformes (voir encadré 8) ont transformé la voie professionnelle au sein de la formation initiale en France (Verdier, 1993). En particulier, le système par apprentissage a connu, depuis les lois de 1983, une forte décentralisation donnant un pouvoir accru aux régions. On constate de fortes inégalités régionales en termes d'effectifs d'apprentis par région (voir Tableau 30), chacune faisant face à des publics et, des budgets différents. Même si elles sont moins marquées, ces inégalités se maintiennent lorsque l'on regarde le poids des apprentis dans l'ensemble des effectifs de l'enseignement secondaire professionnel (voir Annexe 10). Ainsi, parmi les effectifs du second cycle professionnel de niveau IV, le poids des apprentis représente 32,2% en Alsace mais seulement 21,1% en Bretagne (Académie Rennes-Orléans) ; il atteint en revanche 39,6% dans la Région d'Ile-de-France au sein de l'Académie de Paris.

L'apprentissage est désormais piloté par les régions⁶⁷, tandis que son cadre législatif général et le montant des incitations financières sont définis par l'Etat⁶⁸. Ce mouvement de décentralisation s'est fait par paliers successifs (voir Encadré 8). Au départ, même si la loi de décentralisation de 1983 conférait aux régions une compétence de droit commun en matière d'apprentissage et de formation professionnelle, celle-ci restait encore largement partagée par l'Etat. L'article 82 de la loi du 7 janvier 1983 avait laissé à l'État des

⁶⁷L'article L. 214-12 du code de l'éducation stipule que « la région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle organise sur son territoire le réseau des centres et points d'information et de conseil sur la validation des acquis de l'expérience et contribue à assurer l'assistance aux candidats à la validation des acquis de l'expérience. Elle organise des actions destinées à répondre aux besoins d'apprentissage et de formation en favorisant un accès équilibré des femmes et des hommes aux différentes filières de formation. Elle veille en particulier à organiser des formations permettant d'acquérir une des qualifications mentionnées à l'article L. 6314-1 du code du travail. Elle assure l'accueil en formation de la population résidant sur son territoire, ou dans une autre région. Dans ce dernier cas, une convention fixe les conditions de prise en charge de la formation par les régions concernées ».

⁶⁸Le dispositif est contrôlé par l'inspection de l'apprentissage et l'inspection du travail.

CHAPITRE 4

compétences d'attribution encore importantes, notamment « les actions de portée nationale »⁶⁹. (Seillier, 2007).

Les lois suivantes vont accroître le pouvoir des régions dans ce domaine. Ainsi, la loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle de 1993 élargit les compétences des régions en matière de formation professionnelle et d'apprentissage, en ciblant principalement les jeunes. Elle introduit notamment les Plans Régionaux de Développement de Formation Professionnelle des Jeunes (PRDFPJ) qui élaborent les dispositifs de formation professionnelle initiale et continue des jeunes. La loi de 1993 va également étendre les compétences du Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'Apprentissage⁷⁰ (CCPRA). Ce dernier avait été créé par la loi du 7 janvier 1983, avec pour mission de veiller à la cohérence et à la coordination des actions menées en matière de formation et d'apprentissage et de proposer des mesures d'harmonisation des programmes des régions afin d'assurer une égalité des chances d'accès à l'apprentissage et à la formation.

La loi « libertés et responsabilités locales » du 13 août 2004 affirme explicitement le principe selon lequel la région dispose de l'entière compétence⁷¹ en matière d'apprentissage et de formation professionnelle.

Encadré 8. L'évolution du cadre législatif encadrant l'apprentissage en France

La loi n°71-756 du 16 juillet 1971, dite « loi Guichard » a pour objectif d'encadrer le contrat d'apprentissage en termes d'agrément, de durée et de rémunération. Elle regroupe les dispositions précédentes relatives à l'apprentissage. Elle reprend notamment l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et les perfectionnements professionnels. Elle crée les Centres de formation d'apprentis (CFA) et stipule les conditions de leur financement. En outre, elle prescrit l'organisation de la formation et en confie la tutelle à l'Éducation nationale.

⁶⁹« L'Etat est compétent, après avis des régions concernées, sur le choix et la localisation des actions, pour financer et organiser les actions de portée générale intéressant l'apprentissage et la formation professionnelle continue, et relatives soit à des stages assurés par un même organisme dans plusieurs régions, soit à des formations destinées à des apprentis ou à des stagiaires sans considération d'origine régionale, [...]»

⁷⁰ Le CCRP est composé de représentants de l'État, des partenaires sociaux et des conseils régionaux.

⁷¹ Sauf pour la formation professionnelle destinée aux personnes en emploi. Les régions ont également la responsabilité de la formation professionnelle des adultes à la recherche d'un emploi.

CHAPITRE 4

La loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, accorde aux régions une compétence de droit commun en matière d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Elle constitue la première loi de décentralisation aux régions. Celles-ci peuvent désormais élaborer, en toute autonomie, leur politique de formation et d'apprentissage. Elles peuvent définir leurs priorités et le mode de conventionnement avec les organismes de formation. Les régions ont le pouvoir de répartir leurs dépenses entre les différents domaines de formation. Un « fonds régional de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue » (FRAFP) est alors créé dans chaque région et sa gestion est confiée au conseil régional.

La loi n°87-572 du 23 juillet 1987, dite « loi Séguin », consacre l'apprentissage comme une véritable filière de formation professionnelle initiale. Elle augmente la durée de formation en CFA. De plus, elle institue la prise en charge par l'État de la part patronale des cotisations de sécurité sociale dues pour les apprentis employés dans des entreprises de moins de dix salariés. En outre, la loi Séguin modifie la loi du 7 janvier 1983 sur la décentralisation en instituant un schéma prévisionnel de l'apprentissage pour inciter les régions, l'État et les professions à coordonner leurs efforts.

La loi quinquennale du 20 décembre 1993 sur l'emploi et la formation professionnelle accroît les compétences des régions en matière de formation professionnelle et d'apprentissage (depuis les lois de décentralisation de 1983). Ainsi, elle transfère aux régions l'ensemble des actions de formation professionnelle des jeunes de moins de 26 ans (dont la formation continue). Elle crée ainsi les Plans Régionaux de Développement de Formation Professionnelle des Jeunes (PRDFJ). En outre, cette loi augmente les incitations financières aux employeurs : revalorisation de l'indemnité compensatrice versée aux maîtres d'apprentissage, instauration d'un crédit apprentissage (versé jusqu'à fin 1995), mise en place d'aides à l'embauche et à la formation. L'indemnité versée dans le cadre de l'aide à l'embauche est réservée, à partir de 1999, aux contrats conclus avec les jeunes dont le niveau de diplôme est inférieur ou égal au CAP.

La loi du 27 février 2002 de modernisation sociale relative à la réforme d'ensemble du système de formation professionnelle introduit davantage de transparence dans la collecte de la taxe d'apprentissage. L'article 150 de la loi définit les nouvelles conditions d'habilitation des organismes collecteurs. Cette loi du 27 février 2002 transfère également

CHAPITRE 4

aux régions la responsabilité de l'indemnité compensatrice forfaitaire aux employeurs d'apprentis : 1000 euros au minimum pour chaque année de cycle de formation (dont le montant est proratisé en fonction de la durée du contrat, dans le cas où celle-ci est supérieure à un an).

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social reprend l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003. L'objectif de cette loi est de redynamiser l'apprentissage en renforçant le rôle de chaque acteur (régions, entreprises, branches professionnelles et appareils de formation).

La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 a pour but d'améliorer le statut de l'apprenti : exonération totale de l'impôt sur le revenu des apprentis (dans la limite du SMIC), assouplissement des conditions (durée, âge limite) du contrat d'apprentissage. Cette même loi instaure un crédit d'impôt, d'un montant de 1600 euros par apprenti et par an, dans le cas général. Elle améliore également la formation des formateurs en CFA. Elle a pour but d'intensifier les relations entre apprenti, maître d'apprentissage et formateurs.

La loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006 prévoit la majoration de la taxe d'apprentissage (0,6% au lieu de 0,5%) pour les entreprises d'au moins 250 salariés qui n'emploient pas un minimum de jeunes de moins de 26 ans sous contrat de professionnalisation ou d'apprentissage.

Parallèlement à ce mouvement de transfert des compétences aux régions, les effectifs d'apprentis ont connu une croissance quasi-continue. En particulier, depuis la loi Séguin de 1987 qui a ouvert à l'apprentissage l'ensemble des niveaux de formation, l'accroissement des entrées en contrat d'apprentissage s'est accompagné d'une élévation des niveaux de diplômes concernés.

1.2. L'évolution de l'apprentissage en France

L'apprentissage s'est diffusé en France dans les formations de l'enseignement supérieur (1.2.1.), mais au travers d'un modèle spécifique d'organisation (1.2.2.). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette évolution (1.2.3.).

12.1. Le développement de l'apprentissage dans le supérieur

Le nombre d'apprentis en France a fortement augmenté depuis le début des années 90: près de 130 000 nouveaux apprentis (voir graphique 9). On compte 228 000 apprentis en 1993, contre 360 000 en 2000. Après une stabilisation au début des années 2000, les effectifs se sont accrus de nouveau depuis 2004, pour se stabiliser en 2009 et atteindre 424 742 apprentis (voir tableau 29). L'apprentissage a également changé de visage (Durier et Saing, 2007) : il n'est plus réservé aux élèves du secondaire professionnel⁷², mais participe désormais à la formation de plus de 100 000 étudiants de l'enseignement supérieur du BTS aux Ecoles d'ingénieur, en passant par les Licences et les Masters⁷³.

⁷² En 2009, la voie professionnelle dans l'enseignement secondaire a été profondément réformée. En tant que formation, les BEP disparaissent au profit d'un cursus en trois ans qui permet d'obtenir un baccalauréat professionnel. Seules quatre spécialités de BEP en apprentissage restent ouvertes à titre transitoire (les BEP carrières sanitaires et sociales, conduite et services dans les transports routiers, métiers de la restauration et de l'hôtellerie, optique lunetterie). Certaines filières agricoles continuent également de préparer au BEPA dans les secteurs des services (spécialités services aux personnes, et secrétariat-accueil) et des activités hippiques par exemple. Les élèves inscrits dans la préparation d'un baccalauréat professionnel en trois ans auront cependant la possibilité de passer une certification après deux ans d'études (l'équivalent d'un BEP ou d'un CAP), afin de s'assurer qu'ils ne sortent pas du système éducatif sans diplôme s'ils échouaient aux épreuves du baccalauréat.

⁷³ Voir également le tableau 4 en annexe pour une vision de l'évolution des effectifs entre les différentes formations détaillées de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 4

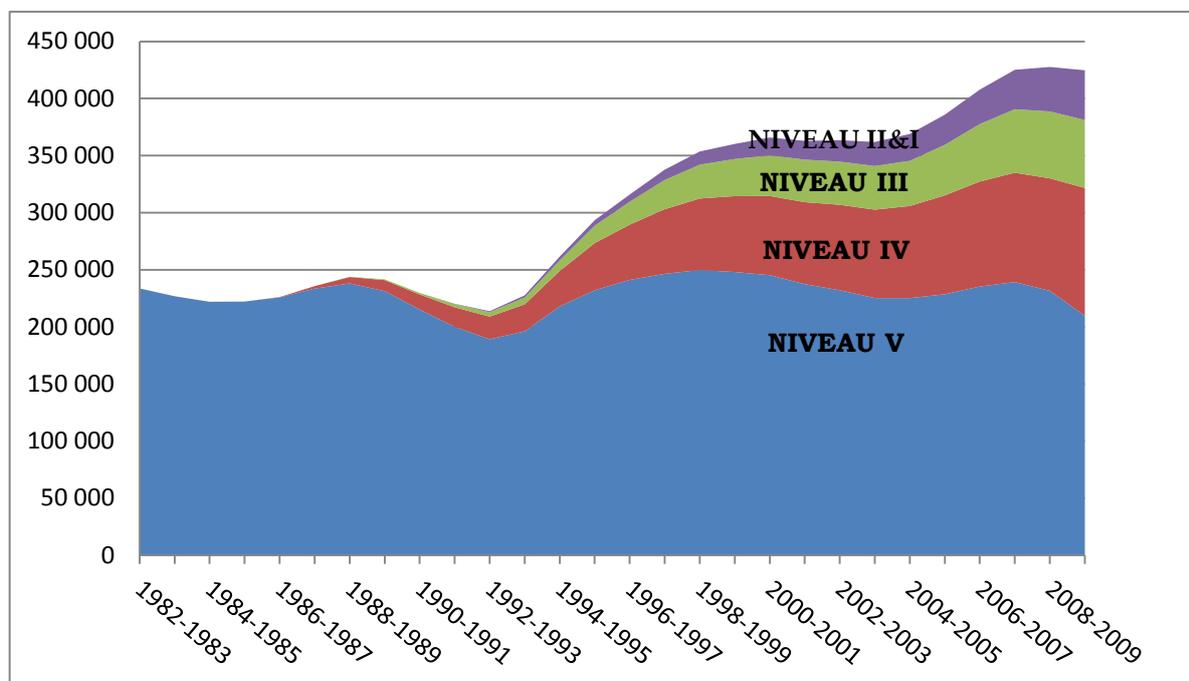
Tableau 29. Répartition et évolution des effectifs d'apprentis selon le diplôme préparé (France métropolitaine + DOM)

	Diplôme	Effectifs			Évolutions (%)			Poids de la formation en 2009 (%)
		2007	2008	2009	2006-2007	2007-2008	2008-2009	
Niveau V	CAP	183 038	177 578	177 290	1,7	-3,0	-0,2	41,7
	BEP	48 604	45 600	22 539	0,7	-6,2	-50,6	5,3
	Autres	7 652	8 481	9 938	6,3	10,8	17,2	2,3
	Total	239 294	231 659	209 767	1,7	-3,2	-9,5	49,4
Niveau IV	Bac Pro	44 995	46 884	57 638	5,4	4,2	22,9	13,6
	BP	43 402	44 185	46 485	2,4	1,8	5,2	10,9
	Autres	7 356	7 401	7 777	7,0	0,6	5,1	1,8
	Total	95 753	98 470	111 900	4,1	2,8	13,6	26,3
Niveau III	BTS	45 000	47 249	48 093	10,8	5,0	1,8	11,3
	DUT	5 552	5 795	5 390	7,7	4,4	-7,0	1,3
	Autres	5 025	5 528	6 049	10,5	10,0	9,4	1,4
	Total	55 577	58 572	59 532	10,5	5,4	1,6	14,0
Niveaux I et II	Licence	8 580	9 983	10 663	20,4	16,4	6,8	2,5
	Ingénieur	9 147	10 279	11 489	15,9	12,4	11,8	2,7
	Master	5 992	7 023	8 083	29,2	17,2	15,1	1,9
	Autres	10 819	11 664	13 308	3,1	7,8	14,1	3,1
	Total	34 538	38 949	43 543	14,6	12,8	11,8	10,3
Total		425 162	427 650	424 742	4,3	0,6	-0,7	100

Lecture : au 31 décembre 2009, 177 290 apprentis préparent un CAP, soit une baisse de 0,2 % entre la rentrée 2008 et la rentrée 2009.

Source : MEN-DEPP (Ministère de l'Éducation Nationale-Direction des Études de la prospective et de la performance)

Graphique 9. Evolution des effectifs d'apprentis selon le diplôme préparé



Source : calculs Depp/Men à partir des enquêtes sur les effectifs des centres de formation d'apprentis (enquête 51).

L'augmentation du poids de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage est visible dans le graphique 9 qui retrace l'évolution depuis plus de trente ans des effectifs pour les différents niveaux de diplômes préparés en apprentissage. Les effectifs de niveau V⁷⁴ sont restés à peu près constants depuis le début des années 80 (autour de 230 000), tandis que les autres niveaux de diplôme ont vu leurs effectifs nettement augmenter à partir du milieu des années 90⁷⁵. En 2009, les apprentis préparant un diplôme de niveaux I à III sont plus de 100 000 ; ainsi les effectifs des diplômés de l'enseignement supérieur (niveaux I à III) ont quadruplé depuis 1995. Ils représentent désormais plus d'un quart de l'effectif total des apprentis en France. Si l'on se concentre sur l'évolution récente des effectifs (tableau 29), on

⁷⁴ Sortis de deuxième année de CAP/BEP avec ou sans diplôme, ou de seconde ou de première.

⁷⁵ A partir de 1985, on voit apparaître la montée du niveau IV qui correspond à la création des baccalauréats professionnels.

CHAPITRE 4

remarque par exemple que les effectifs d'apprentis en Licence ont augmenté de 20,4% entre 2006 et 2007, et de 16,4 % entre 2007 et 2008 ; tandis que sur les mêmes périodes, les effectifs en niveau CAP ont respectivement augmenté de 1,7% et diminué de 3%. L'évolution par région permet de préciser cette tendance (tableau 30) Ainsi, entre 2007 et 2009, la région Alsace a vu ses effectifs d'apprentis de niveaux I à III augmenter de 24,7%, tandis que ses effectifs de niveaux V et VI ont diminué de 4,2 %. Mais ces évolutions n'ont pas été de même ampleur selon les régions. Ainsi, la Bretagne connaît une évolution plus faible de ses effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur (Niveaux I à III) avec 9,8% de croissance entre 2007 et 2009.

CHAPITRE 4

Tableau 30. Répartition et évolution des effectifs d'apprentis par région, académie et niveau de formation (France métropolitaine + DOM)

Région	Académie	Effectifs 2009			Évolution 2007-2009 (%)	
		Total	Niveaux V et IV	Niveaux III, II et I	Niveaux V et IV	Niveaux III, II et I
Alsace	Strasbourg	14 918	11 558	3 360	- 4,2	24,7
Aquitaine	Bordeaux	18 026	14 739	3 287	- 1,6	18,9
Auvergne	Clermont-	8 515	7 352	1 163	- 5,0	14,0
Basse-Normandie	Caen	11 029	9 532	1 497	- 1,2	15,3
Bourgogne	Dijon	11 916	10 256	1 660	- 4,3	12,5
Bretagne	Rennes	18 352	15 258	3 094	- 3,0	9,8
Centre	Orléans-Tours	19 462	15 859	3 603	- 3,7	19,1
Champagne-Ardenne	Reims	8 571	7 198	1 373	- 6,5	14,9
Corse	Corse	1 936	1 605	331	3,1	122,1
Franche-Comté	Besançon	10 024	7 740	2 284	- 1,9	5,8
Haute-Normandie	Rouen	14 236	11 282	2 954	- 7,2	- 1,2
Île-de-France	Créteil	22 474	14 456	8 018	- 0,6	20,3
	Paris	22 765	11 342	11 423	- 3,7	8,3
	Versailles	31 823	16 876	14 947	- 4,9	20,2
	Total Île-de-	77 062	42 674	34 388	- 3,2	16,0
Languedoc-Roussillon	Montpellier	14 721	11 955	2 766	- 3,8	26,0
Limousin	Limoges	3 855	3 333	522	- 5,8	18,6
Lorraine	Nancy-Metz	16 318	12 842	3 476	- 9,2	17,6
Midi-Pyrénées	Toulouse	17 414	13 681	3 733	- 3,7	15,8
Nord-Pas-de-Calais	Lille	20 668	15 396	5 272	- 3,6	29,7
Pays de la Loire	Nantes	29 441	24 281	5 160	- 6,0	3,8
Picardie	Amiens	13 195	10 191	3 004	0,1	21,7
Poitou-Charentes	Poitiers	13 925	11 261	2 664	- 7,9	10,9
Provence-Alpes-Côte	Aix-Marseille	20 181	15 942	4 239	- 5,8	13,8
	Nice	12 568	10 623	1 945	- 6,0	1,6
	Total PACA	32 749	26 565	6 184	- 5,9	9,6
Rhône-Alpes	Grenoble	19 082	15 327	3 755	0,0	5,3
	Lyon	22 100	15 570	6 530	0,2	6,7

CHAPITRE 4

	Total Rhône-	41 182	30 897	10 285	0,1	6,2
France métropolitaine		417 515	315 455	102 060	- 3,9	14,3
	Guadeloupe	1 701	1 396	305	24,6	35,0
	Guyane	295	295	0	39,2	-
	Martinique	1 600	1 259	341	- 24,7	27,7
	La Réunion	3 631	3 262	369	- 12,1	8,2
DOM		7 227	6 212	1 015	- 7,5	21,7
France métro + DOM		424 742	321 667	103 075	- 4,0	14,4

Lecture : en 2009, 11 558 apprentis préparent un diplôme de niveau V ou IV dans un établissement situé dans l'académie de Strasbourg, soit une baisse de 4,2 % par rapport à la rentrée 2007.

Source : MEN-DEPP

Les effectifs d'apprentis se sont ainsi accrus depuis le début des années 90 dans les formations de l'enseignement supérieur, mais l'apprentissage dans le supérieur s'est-il développé selon le même modèle d'organisation que dans le secondaire ?

1.2.2. L'apprentissage dans le supérieur

Au milieu des années 90, se développe un modèle spécifique d'organisation de l'apprentissage dans le supérieur. Les universités, à l'instar des lycées qui préparent des BEP en apprentissage, peuvent également assurer la responsabilité pédagogique des formations en apprentissage et délivrer les diplômes qui y sont associés. Ces derniers bénéficient d'une double habilitation : celle du Ministère de l'Enseignement Supérieur (et de la Recherche) et celle de la Région. Afin de créer une Unité de Formation en Apprentissage (UFA), les universités concluent une convention avec un Centre de formation d'apprentis (CFA). Des CFA ont ainsi été créés pour les formations du supérieur autres que le BTS. Les formations effectuées en apprentissage se déroulent dans les locaux universitaires. En revanche, même si l'organisme gestionnaire peut être l'université, les CFA sont souvent « hors-murs » et la gestion est alors assurée par un organisme gestionnaire (souvent des associations), qui peut gérer plusieurs CFA. Le rôle de ces organismes est avant tout administratif, juridique et financier. Les Conseils régionaux vont pousser les universités situées sur un même territoire régional à se regrouper au sein de ces entités, en associant non seulement les universités mais également les représentants des branches

CHAPITRE 4

professionnelles, avec pour objectif d'adapter en permanence les formations aux besoins des entreprises et des régions. L'essentiel du financement des CFA provient de la taxe d'apprentissage mais ils perçoivent également des fonds du Conseil Régional et des versements des OPCA⁷⁶. La taxe d'apprentissage⁷⁷ (Loi du 16 juillet 1971) est un impôt obligatoire auquel les entreprises sont assujetties⁷⁸ chaque année afin de soutenir financièrement les formations initiales des enseignements technologiques et professionnels. C'est le seul impôt pour lequel les entreprises ont la liberté de choisir le ou les bénéficiaires.

Au-delà de l'évolution du cadre législatif, comment expliquer la croissance de l'apprentissage dans le supérieur ?

12.2. Comment expliquer la croissance de l'apprentissage dans le supérieur ?

Le développement de l'apprentissage dans le supérieur s'inscrit, d'abord, dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur (voir Chapitre 1). Le rapport Proglis (2009) souligne la nécessité de développer l'alternance, et donc l'apprentissage, afin d'accentuer la professionnalisation. Au-delà des rapports institutionnels, de la promotion de l'apprentissage par les gouvernements, et des incitations financières mises en place (cf. supra), comment l'apprentissage s'est-il effectivement développé dans le supérieur ? Plusieurs raisons peuvent expliquer cette évolution. D'un côté, les écoles et les universités peuvent être incitées à proposer des formations en apprentissage afin d'attirer de « bons » étudiants, soucieux dans un climat concurrentiel, d'acquérir une expérience professionnelle. Les étudiants y voient sans doute également une source de revenu ou l'exonération des frais de scolarité s'ils ont fait le choix d'une école. L'apprentissage permet en outre la signature d'un contrat de travail contrairement à l'alternative du stage.

L'étude de Kergoat (2010) montre que la première hypothèse est davantage vérifiée : ce sont surtout les étudiants de milieux favorisés qui font le choix de l'apprentissage afin d'améliorer leurs chances d'insertion professionnelle. Leur objectif est d'obtenir « un

⁷⁶ Les OPCA (Organismes Paritaires Collecteur Agréés) ont pour fonction de collecter les versements effectués par les entreprises afin de financer les dispositifs de formation professionnelle.

⁷⁷ Le taux de la taxe d'apprentissage globale est de 0,68% de la masse salariale.

⁷⁸ Sont exonérées du paiement de cette taxe les entreprises dont le but exclusif est la formation première et les entreprises ayant employé un ou plusieurs apprentis pendant l'année et dont la masse salariale brute n'excède pas 95 513 Euros annuel.

CHAPITRE 4

avantage concurrentiel » en acquérant une expérience pratique en entreprise, qu'ils espèrent davantage valorisable sur le marché du travail à la sortie de leur formation initiale. Ces motivations rendent les formations par apprentissage plus sélectives car elles attirent davantage d'étudiants.

En outre, l'apprentissage n'est pas synonyme de démocratisation scolaire. D'une part, les apprentis du supérieur sont issus des mêmes milieux favorisés que les autres étudiants et, d'autre part, « seuls 12% des apprentis du supérieur sont issus d'une formation par apprentissage » (Kergoat, 2010). L'apprentissage ne permettrait pas aux jeunes les plus défavorisés d'obtenir un niveau de diplôme plus élevé, il aurait même tendance à renforcer les inégalités existantes. Ces éléments nous amènent à nous questionner sur les caractéristiques individuelles des apprentis, notamment ceux du supérieur, et à l'effet propre de l'apprentissage sur leur insertion professionnelle.

2. Une évaluation de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes

Cette évaluation ne cherche pas à trouver les motivations qui guident les entreprises à embaucher des apprentis, mais s'inscrit dans la suite de travaux empiriques portant sur l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle (2.1.). Compte tenu des évolutions récentes de l'apprentissage, notre analyse se concentre sur le développement de ce dispositif au sein des filières de l'enseignement supérieur. Notre objectif est de prendre en compte les caractéristiques individuelles des apprentis (2.2.), avant d'estimer l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis de l'enseignement supérieur, au regard de ceux sortis du secondaire professionnel (2.3.).

2.1. Evaluer l'apprentissage : une revue de littérature empirique

Une importante littérature théorique s'est développée pour analyser les motivations des entreprises à investir en capital humain (Acemoglu et Pischke, 1999), et spécifiquement

CHAPITRE 4

dans l'apprentissage (Lindley, 1975 ; Acemoglu et Pischke, 1998 ; Fougère et Schwerdt, 2002). Deux principaux arguments sont mis en avant. Le premier insiste sur la réduction du coût du travail dont bénéficient les entreprises lorsqu'elles recrutent des apprentis. Le second met en avant l'intérêt des firmes à investir en capital humain, soit parce qu'elles font face à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée ; soit parce qu'elles souhaitent former un jeune dans le but d'une éventuelle embauche ultérieure, l'apprentissage tenant lieu alors de période d'essai. Bender et Schwerdt (2000) montrent que le premier argument est davantage pertinent. Autrement dit, l'utilisation de l'apprentissage par les entreprises est d'abord motivée par le faible coût du travail des apprentis. En France, les pouvoirs publics participent activement à cet investissement en capital humain (Mainaud, 2007). L'employeur bénéficie d'exonérations de cotisations patronales et salariales, d'un crédit d'impôt apprentissage, ainsi que d'une indemnité compensatrice forfaitaire. Le jeune, quant à lui, est rémunéré en pourcentage du SMIC en fonction de son âge et de sa progression dans le cycle de formation faisant l'objet de l'apprentissage. Le salaire des apprentis varie ainsi de 25% à 78% du SMIC.

L'évaluation des dispositifs des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle a fait l'objet de nombreux travaux (Bonnal, Fougère et Serandon, 1997 ; Fougère, Kramarz et Magnac, 2000 ; Brodaty, Crépon et Fougère, 2005 ; Even et Klein, 2006). Les travaux français centrés sur l'apprentissage montrent que ce dispositif réduit la probabilité d'être au chômage mais a des effets faibles ou nuls sur les salaires futurs (Sollogoub et Ulrich, 1999 ; Simmonet et Ulrich, 2000 ; Fougère, Goux et Maurin, 2001 ; Aubriac, Rathelot et Sanchez, 2009).

Sollogoub et Ulrich (1999) comparent les effets de l'apprentissage avec ceux du lycée professionnel et montrent que l'apprentissage réduit de façon significative la probabilité d'être au chômage mais a peu d'effets sur les salaires postérieurs. Les apprentis, sont de « faux débutants » lorsqu'ils accèdent au marché du travail, du fait de l'expérience professionnelle acquise lors de leur formation initiale, atouts que les autres passés par la voie scolaire standard n'auraient pas.

Simmon et Ulrich (2000) montrent, à partir de l'enquête « Jeunes et Carrières » de l'Insee, que les apprentis ont une plus grande probabilité d'être en emploi que les jeunes ayant suivi un cursus dans un lycée professionnel, et une probabilité moindre de travailler à temps

CHAPITRE 4

partiel. Cependant, elles ne constatent pas de différences au niveau des salaires (d'embauche et futurs). Fougère, Goux et Maurin (2001) confirment que l'apprentissage n'a pas d'effet spécifique sur les salaires post-apprentissage. Aubriac, Rathelot et Sanchez (2009) montrent que, trois ans après la sortie de la formation initiale, les jeunes ayant effectué leurs études par apprentissage sont plus souvent en emploi que ceux qui ont suivi leur cursus par la voie scolaire habituelle. Néanmoins, ce différentiel décroît quand le niveau de formation augmente (Arrighi et Joseph, 2005). La proportion d'apprentis qui sont en emploi trois ans après être sortis du système éducatif varie fortement selon les spécialités.

Ces différentes études se sont principalement intéressées à la comparaison entre les sortants de lycées professionnels et ceux ayant effectué le même type de formation mais par apprentissage. Elles portent ainsi sur les formations professionnelles qui ont intrinsèquement vocation à dispenser une formation pratique en entreprise aux côtés de la formation théorique.

Bien que l'apprentissage se développe de plus en plus parmi les formations supérieures (cf. supra), peu d'études (Aubriac, Rathelot et Sanchez, 2009 ; Calavrezo, 2008) proposent une évaluation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle de ces jeunes diplômés. De plus ; elles portent soit sur des données peu récentes, ou ne font pas la distinction entre les apprentis du supérieur et du secondaire. D'autres travaux s'intéressent spécifiquement aux apprentis du supérieur, soit de manière descriptive (Arrighi et Brochier, 2005a), soit en s'interrogeant sur les dispositifs d'évaluation du travail de ces apprentis (Dubrion, 2006). Notre objectif est d'étudier la pertinence du développement de ces dispositifs dans le supérieur, au regard des évolutions récentes. Nous proposons dans ce qui suit d'évaluer les effets de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes selon qu'ils sortent d'une formation initiale de l'enseignement supérieur ou du secondaire professionnel.

2.2. Présentation des données et du profil des apprentis

Afin d'estimer l'efficacité du contrat d'apprentissage pour les primo-sortants de formation initiale, nous utilisons l'enquête « Génération » 2001. Nous présentons tout d'abord les données (2.2.1.), puis quelques éléments descriptifs du profil des apprentis (2.2.2.).

2.2.1. Les données

Notre évaluation mobilise l'enquête « Génération » 2001 du Céreq. Ces données sont divisées en trois bases : « individu », « entreprise » et « non emploi ». La base « individu », qui répertorie les caractéristiques individuelles, dont la formation initiale, permet d'identifier les jeunes passés par l'apprentissage. Dans la séquence « entreprise », une question renseigne les types de contrat de travail à l'embauche, parmi lesquels on trouve le contrat d'apprentissage. Cependant, comme il est déjà collecté dans les questions relatives à la formation initiale (diplôme préparé en 2001 par apprentissage ou non), peu de situations d'apprentissage sont en fait renseignées dans la séquence entreprise. Nous ne les retenons pas dans cette étude. Ainsi, sont comptabilisés comme apprentis les jeunes qui préparaient un diplôme en 2001 par apprentissage. Afin d'apprécier l'efficacité de l'apprentissage dans le supérieur au regard du secondaire, deux évaluations sont menées conjointement : l'une vise à comparer les jeunes ayant effectué leur dernière année d'études supérieures en apprentissage aux diplômés de l'enseignement supérieur sans apprentissage ; tandis que l'autre porte sur la comparaison des apprentis sortant du secondaire professionnel (CAP, BEP et Baccalauréat professionnel) avec les non apprentis de ces mêmes filières. Nous excluons de notre évaluation les individus qui ont bénéficié d'un autre dispositif public afin d'isoler l'effet spécifique à l'apprentissage. Chez les sortants du supérieur, nous excluons également les diplômés des spécialités santé/social qui passent uniquement par des stages. Chez les sortants du secondaire, nous nous focalisons exclusivement sur les sortants du secondaire professionnel, autrement dit les diplômés d'un CAP, BEP ou Baccalauréat professionnel, qu'ils soient de spécialité tertiaire, industrielle ou comptabilité, car eux seuls peuvent bénéficier d'une formation par apprentissage.

2.2.2. Le profil des bénéficiaires de l'apprentissage

Le tableau 31 présente, pour le secondaire professionnel et pour le supérieur, les caractéristiques individuelles des apprentis comparativement à l'ensemble des sortants de formation initiale, ainsi que les résultats d'une analyse toutes choses égales par ailleurs.

L'apprentissage n'a pas le même visage « en bas » et « en haut ». Traditionnellement présents dans les spécialités industrielles, les apprentis du secondaire sont nombreux à effectuer

CHAPITRE 4

leur apprentissage au sein d'un CAP industriel. Ces derniers représentent 14% de l'ensemble des effectifs du secondaire professionnel, mais près de 30% des apprentis du secondaire professionnel. Cette forte différence est confirmée par une analyse toutes choses égales par ailleurs. Dans le supérieur, on retrouve cette place importante de l'apprentissage dans les diplômes de spécialité industrielle (20% des apprentis du supérieur en BTS industriel). Mais ils sont également significativement plus présents dans les spécialités du tertiaire (avec également 20% des apprentis). Si l'on regroupe toutes les filières tertiaires de l'enseignement supérieur court, on atteint 41% des apprentis du supérieur. C'est une spécificité du supérieur, qui tient au fait que l'apprentissage se développe dans les filières générales, notamment en Master 2. Les Ecoles de commerce et d'ingénieur ont également favorisé l'apprentissage dans leurs formations.

Concernant les caractéristiques individuelles, les apprentis du supérieur se différencient de ceux du secondaire. Dans le secondaire, les hommes sont surreprésentés chez les apprentis, y compris toutes choses égales par ailleurs, alors qu'aucune différence significative entre les sexes n'apparaît dans le supérieur. On aurait pu s'attendre à ce que les jeunes soient plus présents dans les filières en apprentissage lorsque leur père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise. C'est plus souvent le cas pour les apprentis « d'en bas », mais cet effet n'apparaît pas significatif. Cette variable semble moins influencer sur ceux qui effectuent leur apprentissage dans l'enseignement supérieur, qui sont déjà issus d'un milieu plus favorisé que l'ensemble des jeunes sortis de formation initiale. On peut toutefois noter que les apprentis du secondaire sont plus nombreux à avoir un père employé ou ouvrier que les apprentis du supérieur (58% contre 45%). Alors que les apprentis ne se différencient pas de l'ensemble des diplômés, que ce soit dans le supérieur ou dans le secondaire, en fonction de la situation du père (en emploi ou non), les apprentis du supérieur ont plus souvent une mère en emploi, toutes choses égales par ailleurs. Enfin, les jeunes d'origine étrangère sont moins présents au sein des formations en apprentissage, et cela plus particulièrement pour les apprentis du secondaire. Seuls 16% des apprentis ont un père né à l'étranger tandis qu'ils sont 21% au sein de l'ensemble des formations du secondaire.

Il existe de fortes inégalités régionales en matière d'apprentissage (voir 1.2.2.). La région de formation influe fortement le fait d'être apprenti. Sur nos données, on constate que l'Île-de-France concentre 27% des apprentis issus de l'enseignement supérieur, alors que cette même région rassemble 20 % de l'ensemble des jeunes sortants de l'enseignement

CHAPITRE 4

supérieur. Au contraire, le Nord, à l'instar d'autres régions, concentre 9% des sortants de l'enseignement supérieur mais ne forme que 5% des apprentis pour ces mêmes niveaux de formation. Ces résultats sont confirmés par l'estimation toutes choses égales par ailleurs (voir Tableau 31). La forte territorialisation du contrat d'apprentissage s'explique par les lois de décentralisation qui ont conféré aux régions la gestion de l'apprentissage. Selon Arrighi et Brochier (2005b), la probabilité pour un jeune de 16 à 25 ans d'effectuer sa formation en apprentissage peut varier du simple au double selon les régions. En effet, l'analyse des statistiques descriptives montre que l'apprentissage est davantage présent dans certaines régions comme le Centre, le Poitou-Charentes, l'Île-De-France ou les Pays de la Loire. Une autre disparité régionale réside dans la croissance de l'apprentissage dans les formations issues de l'enseignement supérieur. Certaines régions offrent davantage de formations en apprentissage dans le supérieur, tandis que pour d'autres, l'apprentissage reste ancré dans les formations du secondaire. De plus, le financement de l'apprentissage par la taxe d'apprentissage conduit à favoriser les grandes agglomérations qui accueillent sur leur territoire de grandes entreprises. Les politiques régionales en matière d'apprentissage, ainsi que les budgets associés, accentuent les disparités.

CHAPITRE 4

Tableau 31. Les caractéristiques individuelles des apprentis selon leur niveau de formation (En %)

Variables	Secondaire			Supérieur		
	Apprentis	Coef.	Ensemble	Apprentis	Coef.	Ensemble
Constante		---			---	
Sexe						
<i>Homme</i>	77	Réf.	64	54	Réf.	46
Femme	23	---	36	46	ns	54
Age		+++			+++	
Age²		---			---	
Diplômes et spécialités						
<i>1^{ère} année CAP/BEP</i>	12	Réf.	12			
CAP/BEP industriel non diplômé	16	+++	13			
CAP industriel diplômé	29	+++	14			
BEP industriel diplômé	7	--	9			
CAP/BEP industriel comptabilité	0	---	0			
BAC pro industriel non diplômé	3	-	3			
BAC pro industriel diplômé	11	--	11			
CAP/BEP tertiaire non diplômé	5	ns	8			
CAP tertiaire diplômé	6	---	7			

CHAPITRE 4

BEP tertiaire diplômé	4	---	11			
CAP/BEP tertiaire comptabilité	0	---	1			
BAC pro tertiaire non diplômé	1	--	2			
BAC pro tertiaire diplômé	6	--	9			
<i>Deug</i>				4	Réf.	23
BTS/DUT industriel non diplômé				7	+++	3
BTS industriel				20	+++	9
DUT industriel				1	ns	2
BTS/DUT tertiaire non diplômé				15	+++	6
BTS tertiaire				20	+++	14
DUT tertiaire				5	+++	3
BAC+3 LSH				0	---	7
BAC+4 LSH				8	+++	7
BAC+5 LSH				5	+++	7
Ecoles de commerce				1	---	3
BAC+3 Maths				0	---	1
BAC+4 Maths				6	+++	2
BAC+5 Maths				1	---	7
Ecoles d'ingénieur				7	+++	6
Lieu de naissance du père						

CHAPITRE 4

<i>France</i>	84	Réf.	79	86	Réf.	83
Étranger	16	---	21	14	ns	17
Enfants						
<i>Aucun</i>	92	Réf.	91	91	Réf.	91
Femme avec enfants	5	--	7	6	ns	6
Homme avec enfants	3	ns	2	3	ns	3
CSP du père						
<i>Employé/Ouvrier</i>	58	Réf.	60	45	Réf.	39
Agriculteurs, artisans, chefs d'entreprises	18	ns	15	15	ns	16
Cadres, PI supérieures, techniciens	13	+++	13	40	ns	40
Père absent	11	ns	12	9	-	5
Situation du père						
<i>En emploi</i>	96	Réf.	95	94	Réf.	90
Père au chômage	4	ns	5	6	ns	10
Situation de la mère						
<i>En emploi</i>	73	Réf.	66	82	Réf.	74
Mère au chômage ou au foyer	27	ns	34	18	---	26
Région de formation						
<i>Ile-De-France</i>	14	Réf.	14	27	Réf.	20
Picardie, Normandie, Bourgogne, Centre	23	ns	21	18	-	17

CHAPITRE 4

Nord-Pas-de-Calais	3	---	8	5	-	9
Lorraine, Alsace, Franche-Comté	11	ns	12	10	-	9
Bretagne, Pays de Loire, Poitou-Charentes	17	ns	14	14	---	16
Aquitaine, Limousin, Midi-Pyrénées	11	ns	10	7	---	8
Rhône-Alpes, Auvergne	12	ns	12	14	-	13
Languedoc, Provence Alpes Côte d'Azur Corse	9	-	9	5	---	8

Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis de l'enseignement secondaire professionnel et supérieur en 2001.

Notes : Dans la colonne « coefficients » est reporté le signe du coefficient (en fonction de sa significativité) issu de l'estimation de la probabilité d'être passé par l'apprentissage en fonction des différentes variables. +++ indique un coefficient positif et significatif au seuil de 1% ; ++ indique un coefficient positif et significatif au seuil de 5% ; + indique un coefficient positif et significatif au seuil de 10%. Idem pour ---, -- et - qui indique un coefficient négatif.

Nous prenons en compte ces caractéristiques particulières des apprentis du supérieur et du secondaire, dans l'estimation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis de formation initiale.

2.3. L'impact de l'apprentissage sur la situation professionnelle future

Nous analysons l'effet de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi (2.3.2.), puis sur le salaire perçu un an après être sorti de formation initiale (2.3.3.). Au préalable, nous présentons la méthode d'estimation retenue dans les deux cas (2.3.1.).

2.3.1. La méthode d'estimation

Notre analyse se veut multidimensionnelle afin de mesurer l'insertion sur le marché du travail des jeunes passés par l'apprentissage. L'analyse porte sur les sortants de l'enseignement supérieur, mais nous étudions également les sortants du secondaire, comme élément de comparaison. Nous retenons deux critères : avoir occupé un emploi d'au moins six mois un an après la sortie de formation initiale et le salaire perçu dans cet emploi un an après la sortie de formation initiale.

Evaluer l'accès à l'emploi

L'influence de l'apprentissage sur la probabilité d'obtenir un emploi est tout d'abord estimée par un modèle probit simple sans correction particulière autre que la prise en compte d'un ensemble de variables de contrôle (modèle 1). On évalue l'impact d'être passé par l'apprentissage sur la probabilité d'être en emploi (de plus de six mois) un an après, toutes choses égales par ailleurs. Les variables de contrôle utilisées sont le sexe, l'âge, l'origine sociale (CSP du père, situation professionnelle du père et de la mère), le lieu de naissance du père, les niveaux et les spécialités de formation, le fait d'avoir des enfants, et enfin les indicatrices de régions.

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, les bénéficiaires de l'apprentissage peuvent avoir des caractéristiques observables spécifiques relativement aux non bénéficiaires. Autrement dit, les apprentis ne sont pas répartis de manière aléatoire dans la population des sortants de formation initiale. Cela peut biaiser l'évaluation de l'effet de l'apprentissage, dès lors que ces facteurs observables influencent la variable de résultat, ici le fait d'être en emploi ou le salaire. Si ces caractéristiques influencent à la fois le fait d'entrer en apprentissage et la variable de résultat, on parle d'effet de sélection. Cet effet est notamment testé dans les travaux de Simmonet et Ulrich (2000). Du fait de ces caractéristiques particulières, les individus qui entrent en apprentissage auront certainement plus de chances de trouver un emploi rapidement après leur formation et gagneront des salaires plus élevés (Sollogoub et Ulrich, 1999). Le rendement mesuré peut

CHAPITRE 4

alors être la combinaison, non seulement de l'effet spécifique de la formation en alternance, mais également de l'effet de sélection.

Afin de corriger ce biais éventuel, on utilise un probit bivarié (modèle 2). L'intérêt de ce modèle est d'estimer conjointement la probabilité d'être passé par l'apprentissage et la probabilité d'obtenir un emploi. Pour permettre l'identification de l'effet spécifique de l'apprentissage, nous devons introduire une variable de type instrumentale fortement corrélée avec le fait d'être passé par l'apprentissage mais qui n'influence pas directement la probabilité d'être en emploi. Cette variable apparaît dans l'équation de la probabilité d'être passé par l'apprentissage mais pas dans l'estimation d'être en emploi. L'introduction d'un instrument permet, de plus, de corriger la présence éventuelle d'hétérogénéités inobservables. Cependant, le choix d'un instrument est toujours délicat car son manque de pertinence peut fragiliser les résultats. Ici, nous faisons le choix d'introduire le taux d'apprentissage par région⁷⁹ au cours de l'année 2001 (année au cours de laquelle les jeunes effectuent leur apprentissage) comme premier instrument (Alet et Bonnal, 2011). En effet, étant donnée la forte territorialisation du contrat d'apprentissage, la région de formation joue un rôle primordial dans le développement de ce dispositif. On peut alors supposer que la part d'apprentis au niveau régional influence la probabilité d'effectuer une formation par apprentissage mais pas directement la probabilité d'accès à l'emploi. Avant même la loi du 7 janvier 1983 qui confie à la région la gestion de l'apprentissage, l'apprentissage n'était déjà pas réparti de manière homogène sur le territoire français (Arrighi et Brochier, 2005b). A ces inégalités déjà existantes se sont ajoutées des politiques régionales diversifiées qui les ont accentuées (cf. supra). Afin de renforcer cet instrument, nous introduisons dans cette équation un effet croisé : la part d'apprentis par région (pour le supérieur d'une part, et pour le secondaire professionnel d'autre part) croisée avec le type de filière suivie. L'idée sous-jacente est que l'effet sur la probabilité de préparer un diplôme par apprentissage sera différent selon la voie de formation suivie, en fonction de la part d'apprentis formés dans une région dans le supérieur (ou dans le secondaire). Vivre dans une région qui développe davantage l'apprentissage aura un impact différent sur le fait de devenir apprenti, selon que le diplôme est préparé dans une université ou dans une grande école. Ainsi, pour les jeunes sortis diplômés de l'enseignement supérieur, nous croisons, dans l'estimation le taux

⁷⁹Les parts d'apprentis par région et par niveau de formation, calculées à partir de l'enquête Génération 2001 sur notre champ étudié, se trouvent dans le tableau 40 en Annexe 10.

CHAPITRE 4

d'apprentissage au niveau régional par le fait d'être dans une filière courte technologique (BTS et DUT), dans une filière universitaire, et dans une grande école (de commerce ou d'ingénieur). Tandis que pour les jeunes sortants de l'enseignement secondaire professionnel, nous croisons le taux d'apprentissage au niveau régional par le fait de préparer un CAP, un BEP ou un baccalauréat professionnel. Finalement, les chances d'être en apprentissage durant la dernière année de formation initiale dépendent fortement de la proportion d'apprentis dans la région de formation⁸⁰, ce qui n'aura pas le même effet selon la formation suivie.

Le modèle microéconométrique utilisé est un probit bivarié, qui estime simultanément la probabilité d'obtenir un emploi un an après être sorti du système éducatif ($Y=1$) et la probabilité d'avoir effectué sa dernière année de formation initiale (enseignement supérieur ou secondaire professionnel) par apprentissage ($T=1$). C'est un modèle à variable dépendante qualitative à deux équations. Les deux équations du modèle sont estimées simultanément par maximum de vraisemblance. Les termes d'erreurs de ces deux équations suivent une loi normale-bivariée. Le modèle est récursif car il possède la particularité, comparé au modèle bivarié standard, d'inclure dans la deuxième équation, la variable dépendante de la première équation. La variable Y représente le fait d'occuper un emploi en 2002 (un an après la sortie de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire professionnel). Y prend la valeur 1 si l'individu est en emploi à cette date, 0, sinon.

Le modèle bivarié estimé s'écrit ainsi :

$$\begin{cases} Y^* = \beta_1 X_1 + \gamma T + u_1 \\ T^* = \beta_2 X_2 + u_2 \end{cases} \text{ Avec } \begin{cases} Y = 1 \text{ si } Y^* > 0 \\ Y = 0 \text{ si } Y^* \leq 0 \end{cases} \text{ et } \begin{cases} T = 1 \text{ si } T^* > 0 \\ T = 0 \text{ si } T^* \leq 0 \end{cases}$$

⁸⁰ Nous n'avons pas reporté ici les résultats de la première équation du probit bivarié pour le supérieur d'une part, et pour le secondaire professionnel d'autre part. Nous avons, en effet, déjà présenté dans le tableau 3 (cf. supra) les résultats de la probabilité d'effectuer sa dernière année de formation initiale par apprentissage. Toutefois, nous avons introduit dans cette estimation les régions comme variables explicatives, notre objectif étant de faire ressortir l'influence de la région de formation sur la probabilité d'effectuer une formation par apprentissage. Cependant, même si la région de formation peut différer de la région de résidence, car les jeunes passent d'une région à l'autre en début de vie active (Cuney, Perret et Roux, 2003), elle peut impacter sur le niveau de l'emploi. Ainsi, nous n'avons pas conservé cette variable dans la première équation de notre probit bivarié, mais choisi de renforcer notre instrument (cf. supra). Les résultats des deux estimations sont convergents. Notons que la proportion d'apprentis au niveau régional est positive et fortement significative dans les deux cas.

CHAPITRE 4

γ^* et T^* étant des variables latentes associées respectivement au fait d'obtenir un emploi un an après la sortie de formation initiale ($Y = 1$) et au fait d'avoir effectué sa dernière année en apprentissage ($T = 1$). X_1 et X_2 sont des vecteurs de caractéristiques individuelles exogènes. β_1 et β_2 sont des vecteurs de coefficients à estimer, u_1 et u_2 , des termes d'erreurs qui peuvent être corrélés. γ est le paramètre d'intérêt, il mesure l'effet sur la probabilité d'avoir un emploi, d'avoir effectué sa dernière année de formation initiale en apprentissage (ou pas). L'occupation d'un emploi dépend de caractéristiques exogènes X_1 (diplômes, spécialités, sexe, catégories socioprofessionnelles des parents, lieu de naissance des parents, expérience professionnelle,...), et d'une variable endogène, ici la réalisation de sa dernière année dans le système éducatif (secondaire professionnel ou supérieur) en apprentissage. Le modèle n'est identifiable que si X_1 diffère de X_2 . Ici, X_2 comprend en plus des variables explicatives X_1 , les variables instrumentales précédemment citées.

Evaluer les écarts de salaire

L'effet de l'apprentissage sur le salaire est tout d'abord estimé sans correction particulière dans le modèle 3 par une équation de salaire qui tient compte d'un certain nombre de variables observables (individuelles et d'entreprise) et du fait d'avoir réalisé la dernière année de sa formation dans le système éducatif en apprentissage. Dans le modèle 4, afin de mesurer les écarts de salaires entre ceux qui ont bénéficié de l'apprentissage et ceux qui sont passés par la voie classique, nous estimons une équation de salaire en tenant compte du biais lié aux caractéristiques spécifiques des apprentis qui entrent dans une formation par apprentissage.

Nous estimons l'équation de salaire sur la population des individus qui occupent un an après leur sortie de formation initiale un emploi de plus de six mois. L'effet de l'apprentissage sur le logarithme du salaire est estimé en introduisant la probabilité estimée de passer par l'apprentissage dans l'équation de salaire. On utilise ici les mêmes variables explicatives que précédemment (caractéristiques individuelles), auxquelles on ajoute des variables d'entreprise comme la taille et le secteur d'activité.

CHAPITRE 4

2.3.2. L'apprentissage ne favorise pas davantage l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur

Nous analysons l'effet de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi un an après la sortie de la formation initiale (secondaire et supérieur) en comparant les résultats des deux estimations menées : un probit simple (modèle 1) et un probit bivarié (modèle 2). Les résultats sont présentés dans le tableau 32.

Pour les diplômés du secondaire, les résultats de nos estimations confirment ceux des études antérieures (précédemment citées). L'apprentissage favorise l'accès à un emploi d'au moins six mois, avec ou sans correction (effet positif et significatif). D'autres facteurs jouent sur l'accès à l'emploi. L'obtention du diplôme à la fin de la formation initiale protège toujours du chômage. L'âge est également un facteur qui favorise la probabilité d'être en emploi. Le fait d'avoir des enfants a un impact négatif et significatif pour les femmes, tandis qu'il est non significatif pour les hommes.

Tableau 32. Probabilité d'être en emploi un an après

Variables	Coefficients			
	Secondaire		Supérieur	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Constante	-4,966***	-4,638***	-0,863	-0,857
Formation par Apprentissage				
Apprenti	0,278***	0,547**	0,340***	0,792
Non apprenti	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe				
Homme	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Femme	-0,355***	-0,322***	-0,082*	-0,078
Age	-389***	0,351***	-0,012	-0,015
Age2	-0,006**	-0,005**	0,001	0,001
Diplômes et spécialités				
1ère année CAP/BEP	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>		
CAP/BEP industriel non diplômé	0,219**	0,188		

CHAPITRE 4

CAP industriel diplômé	0,572***	0,453***		
BEP industriel diplômé	0,576***	0,598***		
CAP/BEP industriel comptabilité	1,139**	1,239**		
BAC pro industriel non diplômé	0,489***	0,496***		
BAC pro industriel diplômé	0,730***	0,742***		
CAP/BEP tertiaire non diplômé	0,179	0,192*		
CAP tertiaire diplômé	1,150***	1,226***		
BEP tertiaire diplômé	0,555***	0,598***		
BAC pro tertiaire non diplômé	0,373**	0,404**		
BAC pro tertiaire diplômé	0,573***	0,596***		
Deug			<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
BTS industriel			0,419***	0,397***
DUT industriel			0,258	0,269
BTS tertiaire			0,318***	0,305***
DUT tertiaire			0,182	0,166
BAC+3 LSH			0,094	0,116
BAC+4 LSH			-0,006	-0,017
BAC+5 LSH			0,170*	0,164*
Ecoles de commerce			0,435***	0,457***
BAC+3 Maths			0,184	0,204
BAC+4 Maths			0,031	-0,048
BAC+5 Maths			0,396***	0,406***
Ecoles d'ingénieur			0,621***	0,592***
Lieu de naissance du père				
France	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Étranger	-0,281***	-0,247***	-0,069	-0,075
Enfants				
Aucun	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Femme avec enfants	-0,459***	-0,469***	-0,081	-0,090
Homme avec enfants	0,187	0,176	0,324***	0,320***
CSP du père				
Employé/Ouvrier	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Agriculteurs, artisans, chefs	0,077	0,061	0,046	-0,001

CHAPITRE 4

Cadres, prof. int. sup, techniciens	-0,018	-0,020	-0,035	-0,053
Père absent	-0,288***	-0,082***	-0,129*	-0,157*
Situation du père				
En emploi	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père au chômage	-0,130	-0,121	-0,108*	-0,122*
Situation de la mère				
En emploi	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Mère au chômage	-0,171	-0,150	-0,112	-0,161
Mère au foyer	-0,019	0,002	-0,077*	-0,118**
Indicatrices de régions	Oui	Oui	Oui	Oui

Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

Champ : Ensemble des jeunes sortis de l'enseignement secondaire professionnel et supérieur en 2001.

Niveau de significativité : ***significatif au seuil de 1% ; **significatif au seuil de 5% ; *significatif au seuil de 10%.

A priori, pour les diplômés du supérieur également, l'apprentissage favorise la probabilité d'obtenir un emploi un an après la de formation toutes choses égales par ailleurs, et cela de manière significative (modèle 1). Cependant, quand on tient compte du caractère non aléatoire de l'apprentissage, l'impact de l'apprentissage devient non significatif (modèle 2). Ainsi, lorsque l'on neutralise l'effet des caractéristiques spécifiques de ceux qui entrent en apprentissage (davantage que par un simple contrôle des variables observables), l'apprentissage ne permet pas aux diplômés du supérieur d'accéder plus facilement à un emploi un an plus tard que ceux qui sont passés par la voie scolaire, toutes choses égales par ailleurs. Ainsi, si les apprentis du supérieur bénéficient d'une meilleure insertion professionnelle, ce n'est pas grâce à la formation en apprentissage, mais parce qu'ils ont des caractéristiques particulières qui justifient ce meilleur accès à l'emploi. En effet, les caractéristiques individuelles des diplômés du supérieur restent essentielles pour expliquer leur insertion professionnelle (Sanchez, 2004). Nos deux estimations confirment l'influence d'un certain nombre d'autres variables. En particulier, le diplôme reste un facteur déterminant pour expliquer l'insertion des jeunes. Les titulaires d'un troisième cycle en sciences et mathématiques ou d'une Ecole d'ingénieur ou encore d'un BTS ont une probabilité plus grande d'accéder à un emploi un an après être sorti de formation initiale que les diplômés d'un Deug.

Qu'en est-il de l'effet de l'apprentissage sur les salaires ?

CHAPITRE 4

2.3.3 L'apprentissage permet aux diplômés du supérieur d'accéder à des salaires plus élevés

Nous analysons l'effet de l'apprentissage sur le niveau des salaires pour les jeunes en emploi, un an après la sortie de la formation initiale (secondaire et supérieur), en comparant les résultats des deux estimations menées : une équation de salaire sans (modèle 3) et avec prise en compte du biais lié aux caractéristiques spécifiques des apprentis qui entrent dans une formation par apprentissage (modèle 4). L'estimation du modèle 4 tient compte de la probabilité d'avoir effectué sa dernière année dans l'enseignement supérieur en apprentissage⁸¹. Les résultats sont présentés dans le tableau 33.

Tableau 33. Equation de salaire

Variables	Coefficients			
	Secondaire		Supérieur	
	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 3	Modèle 4
Constante	6,858***	6,820***	6,791***	6,749***
Formation par Apprentissage				
Apprenti	-0,004	0.135*	0,069***	0.852***
<i>Non apprenti</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe				
<i>Homme</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Femme	-0,103***	-0.089***	-0,073***	-0,076***
Age	0,009***	0.008***	0,015***	0,017***
Diplômes et spécialités				
<i>1^{ère} année CAP/BEP</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>		
CAP/BEP industriel non diplômé	0,029	0.011		
CAP industriel diplômé	0,013	-0.049		
BEP industriel diplômé	0,066***	0.076***		
CAP/BEP industriel comptabilité	0,024	0.074		
BAC pro industriel non diplômé	0,048	0.046		

⁸¹ Le fait de corriger du caractère non aléatoire de l'apprentissage n'a pas permis de corriger également d'un éventuel biais de sélection lié au fait de mener l'estimation de l'équation de salaire uniquement sur les personnes en emploi.

CHAPITRE 4

BAC pro industriel diplômé	0,076***	0.079***		
CAP/BEP tertiaire non diplômé	0,018	0.023		
CAP tertiaire diplômé	0,129***	0.164***		
BEP tertiaire diplômé	0,061**	0.085***		
CAP/BEP tertiaire comptabilité	-0,053	-0.011		
BAC pro tertiaire non diplômé	0,006	0.020		
BAC pro tertiaire diplômé	0,097***	0.107***		
<i>Deug</i>			<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
BTS/DUT industriel non diplômé			-0,062**	-0.125***
BTS industriel			0,004	-0.058**
DUT industriel			0,051	0.041
BTS/DUT tertiaire non diplômé			-0,042*	-0.116***
BTS tertiaire			-0,021	-0.064***
DUT tertiaire			0,001	-0.053*
BAC+3 LSH			-0,001	0.006
BAC+4 LSH			0,068***	0.030
BAC+5 LSH			0,269***	0.248***
Ecoles de commerce			0,348***	0.359***
BAC+3 Maths			0,147***	0.156***
BAC+4 Maths			0,141***	-0.022
BAC+5 Maths			0,337***	0.337***
Ecoles d'ingénieur			0,374***	0.312***
Lieu de naissance du père				
<i>France</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Étranger	0,009***	0.071***	0,009	0,004
CSP du père				
<i>Employé/Ouvrier</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Agriculteurs, artisans, chefs d'entreprises	0,020*	0.012	0,025**	0.023*
Cadres, prof, int, sup, techniciens	0,032**	0.031**	0,045***	0.041***
Père absent	-0,007	-0.003	-0,019	-0.007
Situation du père				
<i>En emploi</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père au chômage	-0,036*	-0.031	-0,021*	-0.013
Situation de la mère				

CHAPITRE 4

<i>En emploi</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Mère au chômage	0,035	0.046*	0,036	0.064**
Mère au foyer	-0,021**	-0.010	-0,009	0.001
Taille de l'entreprise				
<i>Petite</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Moyenne	0,041***	0.041***	0,030***	0.029**
Grande	0,115***	0.117***	0,165***	0.162***
Secteurs				
<i>Culture/ éducation/ santé</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Industrie	-0,063***	-0.063***	0,031**	0.031**
Finance, ingénierie, conseil, info	-0,105***	-0.020	-0,027**	0.052***
Commerce, services	-0,019	-0.106***	0,054***	-0.025*
Hôtels, restaurants, transports	-0,064***	-0.065***	-0,019	-0.021
Agriculture	-0,112***	-0.114***	-0,090	-0.070
Temps de travail				
<i>Temps plein</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Temps partiel	-0,263***	-0.262***	-0,382	-0.381***

Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

Comme dans les études antérieures, l'effet de l'apprentissage sur le salaire perçu dans l'emploi occupé un an après pour les diplômés du secondaire professionnel est très faiblement négatif et non significatif (modèle 3). Cet effet devient positif mais faiblement significatif lorsque l'on tient compte des caractéristiques spécifiques des apprentis (modèle 4). Ainsi, l'apprentissage pour les sortants du secondaire professionnel n'améliore pas de façon significative leur salaire, un an après leur sortie de formation. En revanche, sortir diplômé de BEP ou de baccalauréat professionnel améliore en soi significativement le salaire alors perçu, toutes choses égales par ailleurs.

En revanche, l'effet de l'apprentissage sur le salaire est beaucoup plus important pour les diplômés du supérieur. L'estimation des deux modèles montre qu'une formation en apprentissage dans l'enseignement supérieur a un effet positif sur les salaires des personnes en emploi un an après être sortis de la formation initiale, et cela de manière significative. Autrement dit, effectuer sa dernière année dans l'enseignement supérieur en apprentissage permet, toutes choses égales par ailleurs, d'obtenir un salaire plus élevé un

CHAPITRE 4

an après comparativement aux non apprentis. Ce résultat peut s'expliquer par l'ancienneté acquise dans l'entreprise, si l'apprenti continue à travailler dans le même établissement après la période d'apprentissage, soit par l'expérience acquise qui l'amène, même dans une autre entreprise, à accéder à un salaire supérieur à ceux qui n'ont pas bénéficié de cette expérience. Ces « faux débutants » issus de l'enseignement supérieur bénéficieraient d'une plus-value en terme salarial sur le marché du travail. D'autres variables ont également une influence sur les salaires perçus. Le fait d'être une femme diminue significativement le salaire relativement aux hommes, ce qui confirme l'existence d'inégalités salariales entre hommes et femmes, toutes choses égales par ailleurs. Le niveau et la spécialité du diplôme jouent un rôle déterminant. Plus l'individu est diplômé, plus sa probabilité d'accéder à des postes plus rémunérateurs est grande. Le niveau de formation reste un facteur important quant à l'existence d'un gain net en salaire. Les filières scientifiques offrent de meilleurs salaires *a posteriori* que les filières de lettres et sciences humaines. L'origine sociale influence significativement le niveau du salaire. Les enfants de cadres et de chefs d'entreprises ont plus de chances d'accéder à des emplois plus rémunérateurs que les enfants d'employés et d'ouvriers.

Nos résultats montrent donc un effet positif sur l'accès à l'emploi pour le secondaire, mais non pour le supérieur. Ce résultat s'explique par les caractéristiques spécifiques des apprentis du supérieur, liées notamment à la sélectivité accrue des filières par apprentissage dans le supérieur. Pour les salaires, l'effet est inversé. Les apprentis du supérieur obtiennent une plus-value salariale. Le même effet ne joue pas pour les jeunes sortis du secondaire professionnel. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'ils accèdent à des postes peu qualifiés caractérisés par une concentration de la distribution des salaires au niveau du salaire minimum. Audenis, Laïb et Roux (2003) indiquent que les progressions salariales des salariés les plus faiblement rémunérés sont moins bonnes que celles de la moyenne des salariés. Percevoir un bas salaire est en effet une situation relativement persistante (Lhommeau, 2005).

Conclusion

Les pays européens ont adopté différentes stratégies afin de développer l'apprentissage : réformes, modernisation de leur système d'apprentissage, consolidation du système existant, créations de passerelles entre enseignement professionnel et général afin que la voie professionnelle ne soit pas synonyme d'études courtes et de voie de garage. En France surtout, on a assisté à la diversification des diplômes concernés par l'apprentissage et à l'élévation des niveaux de diplômes (notamment dans le supérieur) que peuvent effectuer les jeunes par apprentissage. Cette évolution s'inscrit dans le mouvement européen de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

L'apprentissage connaît, en effet en France, une importance croissante et cette évolution s'accompagne d'une augmentation des niveaux des diplômes des jeunes bénéficiaires. Les contrats en apprentissage touchent de plus en plus des jeunes diplômés du supérieur, alors que ces dispositifs avaient été conçus pour pallier une formation insuffisante ou inadéquate des jeunes les plus touchés par le chômage. Il semble donc que les changements récents tendent à éloigner l'alternance de son objectif initial.

Les résultats de nos estimations confirment ceux d'études antérieures, indiquant que, pour les sortants du secondaire professionnel, l'apprentissage permet d'améliorer les chances d'accéder à un emploi, mais avec un effet faible sur les salaires alors perçus. En revanche, les résultats permettent de montrer que, pour les sortants de l'enseignement supérieur, l'apprentissage n'a pas un impact positif sur la probabilité d'être en emploi un an après être sorti de formation initiale, quand on tient compte des caractéristiques spécifiques des apprentis. Ce ne serait donc pas l'apprentissage qui les conduirait à être plus souvent en emploi mais leurs caractéristiques spécifiques. Le facteur le plus discriminant reste le niveau de diplôme et la spécialité de formation. En revanche, pour les diplômés du supérieur, l'apprentissage a une influence positive sur les salaires des jeunes en emploi un an après être sorti de leur formation.

Dans le cadre de la professionnalisation des filières de formation, l'apprentissage a, cependant, un avantage relatif certain par rapport aux stages puisqu'il passe par un contrat de travail. Cependant, dans un contexte où le taux de chômage touche majoritairement les moins diplômés, on peut conclure que l'apprentissage a tout son intérêt dans le secondaire

CHAPITRE 4

et mériterait d'être renforcé. Mais l'on peut s'interroger sur la pertinence d'étendre un tel dispositif aux jeunes les plus diplômés, moins concernés par les difficultés d'insertion, compte tenu du coût pour la collectivité.

Le développement de l'apprentissage s'est en effet accompagné d'une croissance de la dépense nationale pour l'apprentissage. Celle-ci s'élève à plus de 5 milliards d'euros en 2008, contre 3,5 en 2002. Cette tendance devrait perdurer, compte tenu des propos de la Ministre de la formation professionnelle en 2011, qui annonce un objectif de 800 000 apprentis d'ici 2015. Cette évolution s'appuie sur l'idée que la professionnalisation permettrait d'enrayer la montée du chômage des jeunes. Or, rien ne prouve que multiplier les expériences professionnelles en cours d'études, dans l'objectif d'améliorer l'appariement entre la formation et l'emploi, constitue un remède aux difficultés des jeunes sur le marché du travail. Même si nous montrons que l'apprentissage peut avoir des effets sur l'insertion professionnelle dans le secondaire, rien ne dit qu'il ne joue pas d'avantage par un effet file d'attente, en donnant un avantage concurrentiel à ces jeunes sur un marché du travail dégradé. De plus, son développement dans le supérieur repose sur l'idée qu'il améliore l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, or nos résultats montrent que l'apprentissage seul n'améliore pas les chances d'accéder à un emploi. La croissance de l'apprentissage dans le supérieur est issue d'une volonté politique, qui modifie la logique initiale des politiques d'insertion professionnelle, et même du système éducatif.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse étudie l'orientation des politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes, à partir de l'analyse de plusieurs dispositifs spécifiques destinés à des publics particuliers. Elle fournit ainsi une évaluation des effets de ces dispositifs en termes d'insertion professionnelle. *Le chapitre 1* présente les orientations récentes de la puissance publique en matière de mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Cette évolution découle en partie des fluctuations de la conjoncture économique, mais peut également provenir des orientations politiques des gouvernements. L'analyse de l'évolution de ces mesures depuis quarante ans montre qu'elles ont souvent été mises en place de manière contracyclique, mais que peu à peu, elles sont devenues une composante largement structurelle du processus d'insertion des jeunes qui sortent de formation initiale. Ces mesures se sont ainsi succédées, davantage dans la continuité que dans la rupture. Les dispositifs d'emploi et de formation professionnelle représentent désormais un tiers des emplois occupés par les jeunes. L'action publique privilégie les dispositifs qui se fixent comme objectif principal d'améliorer l'employabilité des jeunes. En 2011, les contrats en alternance, notamment l'apprentissage, constituent une des principales mesures d'emploi et de formation professionnelle des jeunes. Avec la création du Contrat Unique d'Insertion (CUI), il n'existe plus d'emplois aidés des secteurs marchands et non marchands spécifiques aux jeunes. A côté des emplois aidés, un dispositif d'accompagnement spécifique aux jeunes, le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), a concerné plus de 700 000 jeunes depuis 2005.

L'évolution des politiques d'emploi et de formation professionnelle destinées aux jeunes montre un changement de référentiel dont on peut trouver l'origine dans l'évolution de la logique d'activation qui s'est diffusée en Europe depuis la fin des années 90. Cette dynamique est commune à l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne. On constate cependant l'existence d'une dépendance de sentier qui conduit au maintien de la diversité des systèmes nationaux d'insertion professionnelle des jeunes. La diffusion de la logique d'activation trouve son origine dans la Stratégie européenne pour l'emploi et la Stratégie de Lisbonne. La promotion d'un « Etat social actif » est désormais au cœur de la conception des politiques d'emploi. Dans cette logique, ce sont les individus qui sont jugés responsables de leur éloignement de l'emploi (ou de l'activité). L'idée est alors de les inciter

en priorité au retour à l'emploi. Les politiques actives d'emploi se rassemblent ainsi autour de l'idée du « *work first* ». Même si le modèle français reposant sur l'insertion se maintient, on s'interroge, au vue de la mise en place de nombreuses politiques actives pour l'ensemble de la population, d'un possible glissement des dispositifs destinés aux jeunes vers cette logique d'activation. Cette logique se retrouve en amont dans l'évolution qu'a connu le système éducatif, au travers notamment de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Cette logique d'activation a aussi conduit à redéfinir les objectifs du système éducatif, notamment celui de l'enseignement supérieur, au nom de l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Ainsi, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est devenue une des principales préoccupations des pouvoirs publics avec comme objectif l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes. A l'origine de ce mouvement, divers processus ont émergé au niveau européen, en premier lieu le processus de Bologne, afin d'enclencher la mise en place d'un système européen d'enseignement supérieur. L'idée est de permettre une meilleure insertion des jeunes sur le marché du travail, par un meilleur appariement entre les qualifications des sortants du supérieur et les besoins des entreprises. Le développement des stages et de l'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur s'inscrit dans cet objectif de professionnalisation.

C'est au travers de l'exemple d'un dispositif d'accompagnement destinés aux jeunes en difficulté, le CIVIS, mis en place dans le cadre des missions locales et des PAIO, que nous interrogeons le glissement du modèle de l'insertion vers une logique d'activation. C'est l'objet du *chapitre 2*.

L'accompagnement constitue la principale composante des politiques actives de l'emploi dans le cadre du service public d'emploi (SPE) traditionnel. Des dispositifs particuliers ont été mis en place dans le cadre des missions locales et des PAIO afin de prendre en compte les difficultés particulières des jeunes les plus éloignés de l'emploi. Ils relèvent avant tout d'une logique d'insertion, inscrite dans le cœur du métier du réseau des missions locales et des PAIO. Le CIVIS constitue l'un de ces dispositifs. Son but est d'accompagner les jeunes peu ou pas diplômés vers l'emploi. Il ne relève pas de la même logique d'activation que les programmes d'accompagnement du SPE en l'absence de réelles indemnités financières, qui donneraient lieu à des sanctions en cas de non-respect du programme. Cependant, il s'inscrit dans une logique contractuelle, dont l'objectif est d'améliorer l'employabilité des jeunes en difficulté afin de favoriser leur retour à l'emploi. De plus, la participation au CIVIS

donne droit à la possibilité de percevoir une allocation, toutefois son montant est faible. La mise en place de manière expérimentale du revenu contractualisé d'autonomie (RCA) pour les jeunes pose la question du glissement vers une logique d'activation au sens de « la carotte et du bâton ». L'évaluation de l'accompagnement du CIVIS, avant la possible généralisation du RCA, revêt donc un enjeu important.

Ce chapitre fournit ensuite une évaluation de l'impact du CIVIS sur l'insertion professionnelle des jeunes suivis. Nous exploitons des données de gestion qui proviennent du système d'information « Parcours 3 » utilisé par les conseillers des missions locales. Ce système est d'abord destiné à suivre le public qui est accueilli dans ces structures. Ce système d'information a contribué à normaliser le travail des conseillers des missions auprès des jeunes en grandes difficultés. Nous avons constitué les données issues de « Parcours 3 » en données de panel où les trajectoires d'insertion et d'accompagnement des jeunes suivis sont retracées trimestre après trimestre. Ces données constituent une source originale afin d'évaluer le CIVIS.

Nous estimons l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis. Les jeunes accompagnés en CIVIS présentent de lourdes difficultés sociales et professionnelles. Nous montrons tout d'abord la présence d'un très fort artefact qui pourrait permettre de conclure à la complète inefficacité de l'accompagnement. En effet, les jeunes qui font l'objet d'un accompagnement plus intense sont aussi ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi : on pourrait retenir de cette corrélation simple ce constat (erroné) d'inefficacité des dispositifs d'accompagnement. Nous pallions cet artefact en estimant un modèle microéconométrique afin de spécifier l'hétérogénéité de la distance à l'emploi des jeunes suivis en CIVIS. Nos résultats mettent en évidence un effet particulièrement important de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle. Quel que soit le trimestre de suivi, un accompagnement plus intense, sous la forme d'un plus grand nombre d'entretiens individuels, améliore significativement l'insertion professionnelle des jeunes.

De plus, nous mettons aussi en évidence une très grande sensibilité du degré d'insertion professionnelle à la conjoncture économique. Les conséquences défavorables de la crise financière, au troisième trimestre de l'année 2008, sont particulièrement visibles dans nos données. Les jeunes peu ou pas diplômés sont en effet ceux qui connaissent le plus des difficultés professionnelles, notamment en période de conjoncture économique dégradée. Des dispositifs sont donc nécessaires afin de pallier ces difficultés. Or, on assiste à un

phénomène récent : davantage de dispositifs touchent les plus diplômés. Ce développement est lié au mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Le développement des stages en constitue l'archétype. Ces mesures de professionnalisation s'inscrivent dans un « cadre cognitif » européen qui vise à améliorer l'employabilité des jeunes diplômés du supérieur, en améliorant l'appariement des qualifications de ces diplômés aux besoins des entreprises.

Le chapitre 3 met en évidence la multiplication des périodes de stages dans le parcours des étudiants. Le développement des stages a cependant suscité de vives polémiques (trappes à précarité, abus de la part des employeurs notamment). Dans le débat social, des doutes ont été émis sur le caractère formateur de stages, qui serviraient plus à régler des problèmes de gestion du personnel des entreprises qu'à aider les jeunes dans leur insertion professionnelle. Ce constat conduit à s'interroger sur la nature des stages pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Le développement des stages est souvent justifié comme un vecteur indispensable d'une bonne insertion professionnelle. A partir des enquêtes « Génération 2001 » et « Génération 2004 » du CEREQ, nous proposons une évaluation de l'effet des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur selon deux points de vue.

En premier lieu, nous regardons l'effet de l'ensemble des stages sur l'accès à l'emploi stable des jeunes diplômés du supérieur. Nos résultats montrent, qu'en tenant compte des caractéristiques individuelles des stagiaires, il n'existe pas d'impact significatif des stages sur l'accès à un emploi stable pour les diplômés du supérieur.

En second lieu, nous mettons en évidence que les stages recouvrent en réalité des situations très hétérogènes. A partir de l'Enquête « Génération 2004 », notre travail confirme cette forte hétérogénéité des stages (durée, montant de leur gratification, rapports avec les maîtres de stages). Elle reste cependant fortement liée au niveau et à la spécialité de formation suivie. Nous avons distingué plusieurs types de stages selon leur qualité. Cette typologie permet de distinguer des stages de qualité très variable. Même si un stage long ou avec gratification n'est pas systématiquement un stage de qualité, on constate que certaines caractéristiques de stages se cumulent (longueur, gratification, connaissances en lien avec la formation, contacts avec le maître de stage). La formation suivie par le stagiaire reste le principal facteur discriminant de passage par une catégorie de stage. Les formations les plus élevées en termes de niveaux d'études sont celles qui offrent le plus l'accès à des stages gratifiants et formateurs. Certaines d'entre elles sont également associées plus fréquemment à des

stages facultatifs. Cela pose la question de la multiplication des stages en fin de parcours de formation. En effet, ce développement pourrait conduire à l'institutionnalisation d'une période où des jeunes pourtant très diplômés auraient la quasi-obligation de passer par plusieurs stages, avant d'accéder à un emploi.

Nos résultats confirment également l'importance des caractéristiques du stage, à formation identique. Certains types de stages, notamment ceux à la fois formateurs et gratifiants, augmentent la probabilité de se trouver un premier emploi dans l'entreprise où le diplômé a déjà effectué un stage. L'effet des stages sur le salaire trois ans après la sortie du système éducatif montre également que certains types de stages procurent une plus-value salariale. Au total, ce travail montre que seuls certains types de stages procurent un avantage, généralement ceux qui sont faits dans le cadre de formations sélectives et de haut niveau. Un des risques est alors que le stage renforce plus les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations qu'il ne les réduit.

Le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur en France prend des formes diverses. Les stages en entreprises en constituent le principal support, cependant ils font l'objet de nombreuses critiques. Encadré par un contrat de travail, l'apprentissage offre une forme alternative de professionnalisation des filières dans le supérieur.

Le *chapitre 4* analyse le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'apprentissage connaît une importance croissante et cette évolution s'accompagne d'une augmentation des niveaux des diplômes des jeunes bénéficiaires. La croissance de ce dispositif en alternance au sein de l'enseignement supérieur repose en premier lieu sur l'idée qu'il permet une meilleure insertion sur le marché du travail. Ce chapitre s'interroge néanmoins sur la pertinence d'étendre l'apprentissage dans le supérieur. Il fournit une évaluation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis de formation initiale (du supérieur d'une part et du secondaire professionnel d'autre part), compte tenu des caractéristiques individuelles des apprentis.

Nous montrons que l'apprentissage n'a pas le même visage dans le secondaire professionnel et dans le supérieur. Concernant les caractéristiques individuelles, les apprentis du supérieur se différencient de ceux du secondaire. En outre, on constate une forte territorialisation du contrat d'apprentissage.

Afin d'apprécier l'efficacité de l'apprentissage dans le supérieur au regard du secondaire, deux évaluations sont menées conjointement : l'une vise à comparer les jeunes qui ont

effectué leur dernière année d'études supérieures en apprentissage et les jeunes ayant eu un diplôme de l'enseignement supérieur sans apprentissage ; tandis que l'autre porte sur la comparaison des apprentis sortant du secondaire professionnel avec les non-apprentis de ces mêmes filières.

Les résultats de nos estimations montrent que, pour les sortants du secondaire professionnel, l'apprentissage permet d'améliorer les chances d'accéder à un emploi, mais avec un effet faible sur les salaires alors perçus. En revanche, les résultats permettent de mettre en évidence que, pour les sortants de l'enseignement supérieur, l'apprentissage n'a pas d'impact positif sur la probabilité d'être en emploi un an après être sorti de formation initiale, quand on tient compte des caractéristiques spécifiques des apprentis. Ce ne serait donc pas l'apprentissage qui les conduirait à être plus souvent en emploi mais leurs caractéristiques spécifiques. Le facteur le plus discriminant reste le niveau de diplôme et la spécialité de formation. En revanche, pour les diplômés du supérieur, l'apprentissage a une influence positive sur les salaires des jeunes en emploi un an après être sortis de leur formation.

Prolongements de la thèse

Nous présentons les limites de nos travaux, et les prolongements possibles afin de poursuivre et d'améliorer notre analyse sur le rôle de ces dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes.

En premier lieu, notre travail peut être prolongé par l'exploitation de données plus récentes. L'évaluation de l'accompagnement des jeunes en difficulté suivis dans les missions locales peut être poursuivie par l'utilisation des données de « Parcours 3 » depuis 2009, cela afin de mieux mesurer l'effet de la crise économique sur l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Ensuite, notre démarche économétrique pourrait être approfondie en prenant davantage en compte l'hétérogénéité inobservée des jeunes suivis. Nous pouvons, de plus, améliorer notre indicateur de l'intensité de l'accompagnement, en retenant, au-delà de l'entretien individuel, les autres formes de suivi des jeunes (ateliers, information collective, par exemple). En outre, afin de prendre en compte un éventuel biais de sélection d'entrée dans le programme CIVIS, nous pouvons poursuivre notre analyse de l'impact du dispositif

sur l'insertion professionnelle des jeunes, par une évaluation qui nous permet de comparer les individus accompagnés au sein du programme et ceux, suivis en mission locale, mais non intégrés au programme CIVIS. Il faudrait, pour cela, reconstituer une nouvelle base de données en panel en prenant en compte l'ensemble des jeunes suivis en mission locale. De plus, nous avons commencé à constituer un indicateur qui nous permet d'intégrer « un effet conseiller » dans nos estimations, dans le but de contrôler la « qualité » du conseiller qui suit chaque jeune, par le nombre de jeunes suivis par le conseiller.

En second lieu, l'analyse de l'effet des stages proposée dans cette thèse présente certaines limites. Elle ne permet pas de tenir compte de l'hétérogénéité des formations proposant le même diplôme. On peut penser que la qualité des stages peut également varier selon les universités ou les écoles qui les proposent (en fonction notamment du carnet d'adresses du bureau des stages ou des responsables de formation) : trouver une bonne école ou un bon Master peut également être un préalable à trouver un bon stage. Le manque de données sur la question ne nous permet pas de prendre en compte cet aspect. Ensuite, l'enquête « Génération » ne permet pas directement de repérer les jeunes qui ne se sont réinscrits dans le système éducatif que pour effectuer un stage. Il nous est difficile de repérer les individus qui ont effectué un stage, considéré comme obligatoire car encadré par une convention de stage, mais qui ont fait l'objet d'une inscription fictive dans un établissement d'enseignement supérieur, afin d'obtenir la dite convention. Cependant, pour être considérés comme sortants de l'enseignement supérieur une année donnée, les jeunes ont déclaré explicitement avoir participé au cours, en plus de leur inscription. Par ailleurs, il reste une inconnue : la motivation des employeurs. Cette étude ne peut conclure véritablement quant à l'utilisation éventuellement abusive des stages dans les pratiques de gestion du personnel de certains employeurs. Il n'est possible de répondre à cette dernière question qu'en étudiant précisément le comportement des employeurs en matière d'offre de stage.

En troisième lieu, l'évaluation du contrat d'apprentissage gagnerait aussi à être approfondie par une étude des comportements des employeurs quant à l'utilisation de ces contrats. On peut, en effet, s'interroger sur l'existence d'effets d'aubaine pour les employeurs quant à l'utilisation de ces contrats. En outre, notre travail d'évaluation se limite à estimer l'efficacité de l'apprentissage à partir de deux indicateurs seulement : l'emploi et le salaire un an après. Il gagnerait à estimer d'autres indicateurs du degré d'insertion professionnelle, comme la nature du contrat de travail. De plus, l'exploitation des données plus récentes, où l'échantillon des sortants du supérieur passés par l'apprentissage est plus important, nous

permettrait de prolonger notre réflexion. La prochaine disponibilité de l'enquête « Génération 2007 » du CEREQ nous permettra de continuer les travaux d'évaluation sur l'effet des stages et de l'apprentissage sur les sortants diplômés de l'enseignement supérieur.

Cette thèse pose un certain nombre d'interrogations en matière de politiques publiques.

En premier lieu, la possible généralisation de l'expérimentation du Revenu contractualisé d'autonomie (RCA) pour les jeunes, dans le cadre du CIVIS, au sein du réseau des missions locales et des PAIO, pose la question de son glissement vers une logique d'activation du type *New Deal for Young People*. Le RCA constitue un *ersatz* du RSA d'un montant plus faible et dégressif dans le temps. Certes, les jeunes de moins de 25 ans ne sont ni éligibles à un revenu minimum, ni à une indemnisation chômage, et leur fournir une sécurité financière est nécessaire, compte tenu notamment de leur taux de pauvreté deux fois supérieur à celui de leurs aînés. Mais la généralisation du RCA conduit à s'éloigner de l'objectif initial d'aide à l'insertion des missions locales en prenant en compte l'ensemble des difficultés sociales (financières, logement, santé, mobilité, etc.) et professionnelles du jeune. Nous nous interrogeons ainsi sur la tendance de ce dispositif à devenir un objet de sanctions pour les jeunes. Cette logique véhicule l'idée selon laquelle les bénéficiaires de prestations sociales seraient responsables individuellement de leur sort, et donc qu'il faudrait les « mettre au travail », dans le cadre d'un dispositif qui allie « la carotte et le bâton ». On retrouve ici l'idée du « pauvre méritant ». On peut alors se demander si ces incitations ne conduisent pas à amener les jeunes vers des emplois de mauvaise qualité, selon l'idée du « *work first* ». Or, le premier emploi détermine la trajectoire professionnelle de l'individu. Cette sécurité financière pourrait, au contraire, passer par la mise en place d'une allocation d'études et d'insertion, qui ne bénéficierait pas seulement aux jeunes à la recherche d'un emploi, mais également aux jeunes étudiants. De plus, il serait davantage pertinent d'augmenter le nombre de conseillers afin d'améliorer l'accompagnement des jeunes suivis.

En second lieu, les résultats de l'évaluation du CIVIS montrent un effet particulièrement important de la conjoncture économique. Les conditions d'accès à l'emploi des jeunes sortants du système éducatif sont en effet fortement sensibles aux évolutions conjoncturelles. Il est donc nécessaire d'agir sur la conjoncture économique par le biais de politiques économiques expansives, afin d'améliorer l'emploi, et de ce fait l'emploi des jeunes. Les jeunes constituent une variable d'ajustement en cas de dégradation du marché

du travail. Résoudre les problèmes d'accès à l'emploi des jeunes passe donc avant tout par une amélioration globale du marché du travail. Le chômage des jeunes a également particulièrement baissé lors de la mise en place de la réduction du temps de travail. On peut donc s'interroger sur les effets d'une nouvelle réduction du temps de travail, afin de mieux répartir le travail.

En troisième lieu, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est devenue, selon les pouvoirs publics, la condition *sine qua non* pour améliorer l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur. Cette professionnalisation passe par l'institutionnalisation de périodes de stages et par la montée en puissance de l'apprentissage. Nos évaluations montrent que le stage renforce plus les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations qu'il ne les réduit. En effet, seuls certains types de stages, notamment ceux à la fois formateurs et gratifiants, augmentent la probabilité de trouver un premier emploi dans l'entreprise où le diplômé a déjà effectué un stage, ainsi que le fait d'obtenir un salaire supérieur. Ainsi, si les politiques de professionnalisation des formations perdurent, nos résultats montrent qu'il semble d'autant plus souhaitable d'agir sur la qualité des stages qu'ils concernent des formations moins valorisées sur le marché du travail. Les stages doivent être encadrés par la législation, afin, d'une part, qu'ils ne soient pas utilisés par les employeurs comme un substitut au salariat, et, d'autre part, afin de permettre aux jeunes stagiaires d'acquérir des droits sociaux. Cela passe notamment par une limitation de leur durée.

Dans le cadre de la professionnalisation des filières de formation, l'apprentissage a, cependant, un avantage certain : il permet d'encadrer les jeunes par un contrat de travail, ce que ne permet pas le stage. Cependant, dans un contexte où le taux de chômage touche majoritairement les moins diplômés, on peut conclure que l'apprentissage a tout son intérêt dans le secondaire et mériterait d'être renforcé. Mais l'on peut s'interroger sur la pertinence d'étendre un tel dispositif aux jeunes les plus diplômés, moins concernés par les difficultés d'insertion, compte tenu du coût pour la collectivité. Le développement de l'apprentissage s'est en effet accompagné d'une croissance de la dépense nationale pour l'apprentissage. Celle-ci s'élève à plus de 5 milliards d'euros en 2008. Cette tendance devrait perdurer, compte tenu des propos de la Ministre de la formation professionnelle en 2011, qui annonce un objectif de 800 000 apprentis d'ici 2015. Cette évolution s'appuie sur l'idée que la professionnalisation permettrait d'enrayer la montée du chômage des jeunes. Or, rien ne dit qu'il ne joue pas d'avantage par un effet file d'attente, en donnant un avantage concurrentiel

à ces jeunes apprentis sur un marché du travail dégradé. La croissance de l'apprentissage dans le supérieur est issue d'une volonté politique, qui modifie la logique initiale des politiques d'insertion professionnelle. Cette logique de professionnalisation conduit aussi à modifier les objectifs même du système éducatif. Ce cadre réduit les difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail à une question d'appariement.

BIBLIOGRAPHIE

Abbring, J.H. and G.J. Van Den Berg, 2003, "The non-parametric identification of treatment effects in duration models", *Econometrica*, vol.71, n°5, pp.1491-1517.

Abhervé M., 2002, *Missions locales, vingt ans d'actions concrètes avec et pour les jeunes, guide pratique*, Éditions Juris service.

Abhervé M. et Labbé P., dir., 2005, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales*, Éditions Apogée.

Acemoglu D. et Pischke J.S., 1998, « Why do firms train? Theory and evidence », *Quarterly Journal of Economics* 1113, 79-119.

Acemoglu D. et Pischke J.S., 1999, « Beyond Becker: training in imperfect labour markets », *the Economic Journal*, vol.109, N°453, F112-F142.

Agulhon C., 2007a, « Les stages étudiants, un pas vers la précarité ? », *communication pour les Journées internationales de sociologie du travail*, Londres, 20-22 juin.

Agulhon C., 2007b, « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, n°54, p.11-27.

Alet E. et Bonnal L., 2011, "Vocational schooling and education success: comparing apprenticeship to full-time vocational high school", *document de travail, Laboratoire CRIEF-TEIR*, T2011-02.

Anxo D. et Erhel C., 1998, « La politique de l'emploi en Suède : nature et évolution », in Barbier J.-C. et Gautié J. (ed), *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*, Paris, PUF.

Arbetsmarknadsverket, 1996, *Plate-forme commune de travail*, document cadre de l'administration nationale du travail en Suède, Solna.

Arrighi J.-J. et Brochier D., 2005a, « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref*, n°217, Céreq, mars.

Arrighi J.-J. et Brochier D., 2005b, « L'apprentissage au sein de l'Education nationale : un état des lieux », *rapport du haut Conseil de l'évaluation à l'Ecole*, n°17, avril.

Arrighi J.-J. et Joseph O., 2005, « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », Céreq, *Bref*, n°23, Octobre.

Assouline M., Fodha M., Lemiale L. et Zagamei P., 1997, « L'impact macroéconomique d'une baisse des cotisations sociales employeurs sur les bas salaires », *Travail et Emploi*, n°73.

Aubriac D., Rathelot R. et Sanchez R., 2009, « L'apprentissage entre formation et insertion professionnelle », *Formations et Emploi*, DARES.

Audenis C., Laïb N. et Roux S., 2002, "L'évolution de l'emploi faiblement rémunéré au cours des dix dernières années", in *L'économie française 2002-2003*, Insee, livre de poche.

Azam G., 2004, « Éducation, droit ou service économique ? », *Empan*, 2004/4 n°56, p. 27-32.

Bahu M. et Frenndrich Y., 2011, « Les contrats d'aide à l'emploi en 2009 : hausse importante des entrées pour lutter contre la crise », *Dares analyses*, N° 018, mars, 14 p.

Barbier J.-C., 2001, « Des modèles d'insertion en Europe ? », *Communication au Colloque de l'Association d'Economie Politique*, « Les défis de l'intégration sur le marché du travail », Montréal, 25-26 octobre 2001.

Barbier J.-C., 2002, « Une Europe sociale normative et procédurale : le cas de la stratégie coordonnée pour l'emploi », *Sociétés contemporaines*, 2002/3 no 47, p. 11-37.

Barbier J.-C., 2003, « Les "politiques d'activation" des pays scandinaves et l'expérience française », *Revue Françaises des Affaires Sociales*, n°4.

Barbier J.-C., 2004, « Une « européanisation » des politiques de l'emploi ? Réflexions d'étape à propos de la stratégie coordonnée pour l'emploi », *Travail et Emploi*, n° 100, octobre, p. 11-24.

Barbier J.-C., 2006a, *Analyse comparative de l'activation de la protection sociale en France, Grande-Bretagne, Allemagne et Danemark*, Rapport de recherche CEE, Avril.

Barbier J.-C., 2006b, « La réforme du marché du travail français au miroir de l'Europe : imiter l'Espagne à défaut du Danemark ? », *Esprit*, Mai, pp.17-28.

Barbusse B., Glayman D., Grima F., 2007, « Les stages étudiants peuvent-ils contribuer à sécuriser les parcours professionnels dans la phase d'insertion ? », *communication pour les XIV^e journées d'études « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail »*, Université d'Orléans, 30-31 mai 2007, publié dans la série Relief du Céreq, n°22, pp.233-231.

Baron C. et Nivolle P., 2005, « L'inventivité au quotidien des missions locales et PAIO », *Premières synthèses*, Dares, no 31.1, août.

Baron C., Bureau M.-C., Gomel B., Leymarie C., Nivolle P., Schmidt N., Wissler A., 2005, *Les missions locales et l'innovation*, Centres d'études de l'emploi, Rapport de recherche, n°21, mai.

Beaumelou F. et Donlevy V., 1999, *Formation des jeunes et apprentissage au Royaume-Uni*, Les cahiers Racine, 102p.

Bédoué C., Cahuzac E., 1997, « Première expérience professionnelle avant le diplôme », *Formation-Emploi*, n° 58, p. 89-108.

Bédoué C., Giret J.F., 2001, « Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? », *Formation-Emploi*, n°73, p.31-52.

Bédoué C., Giret J.-F., 2005, « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? », *Economie et Statistique*, n°378-379, p.55-83

Behaghel L., Crepon B. and Gurgand M., 2008, *Evaluation d'impact de l'accompagnement des demandeurs d'emploi par les Opérateurs privés de placement et le programme Cap vers l'entreprise*, Rapport Final, septembre.

Bender S. et Schwerdt W., 2000, « How many apprentices? A comparison of firms' training behaviour in France and Germany », *Mimeo*, CREST-INSEE.

Béraud M., Eydoux A., 2009, « Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi : les inflexions du régime français d'activation », *Travail et Emploi*, 119 | juillet-septembre.

Bergmark A., 2003, « Prêts à travailler ? Les politiques d'activation en Suède au cours des années quatre-vingt-dix », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°4, pp. 273-289.

Bessy C., 2000, *La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique*, Document de travail CEE, mai, n°01, 102 p

Bez G., Koepp P., Pate F., Tardieu M., 1980, « Pactes Nationaux pour L'Emploi des Jeunes (les) », *Travail et Emploi* N°6 - 10/1980.

Blundell R., Costa Dias M., Meghir C. et Van Reenen J., 2004, "Evaluating the employment impact of a mandatory jobsearch assistance programme", *Journal of the European Economics Association*, vol. 2, p. 569-606

BMBW, 1992, *Berufsbildungsberich*, Publication du ministère fédéral de l'Éducation allemand, Bonn, Allemagne.

Bonnal L., Fougère D., Sérandon A., 1997, "Evaluating the Impact of French Employment Policies on Individual Labour Market Histories", *The Review of Economic Studies*, Vol. 64, n°4, Special Issue: Evaluation of Training and Other Social Programs (Oct.), Oxford University Press, pp. 683-713.

Bonnevialle L., 2008a, « L'activité des missions locales et PAIO en 2006 : la hausse de l'activité se poursuit avec la montée en charge du Civis », *Premières Synthèses*, Dares, no 02.1, janvier.

Bonnevialle L., 2008b, « Le Contrat d'insertion dans la vie sociale, Civis : la moitié des jeunes occupe un emploi à la sortie du dispositif », *Premières Synthèses*, DARES, no 02.2, janvier.

Bonnevialle L., 2008c, « L'accompagnement des jeunes peu qualifiés par les missions locales », *Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2007-2008*, La Documentation française, avril.

Bonnevialle L., 2008d, « Le Contrat d'insertion dans la vie sociale, Civis, : la moitié des jeunes sur la voie de l'insertion professionnelle après 18 mois », *Premières Synthèses*, DARES, no 29.3, juillet.

Bonnevialle L., 2011, « L'activité des missions locales et PAIO en 2009. Forte hausse des premiers accueils sous l'effet de la crise », *Dares Analyses* n° 026, mars.

Boulangier J.-M., 2008, *Contribution à la préparation de la convention tripartite entre l'Etat, l'UNEDIC et la nouvelle institution créés par la loi du 13 février 2008*, Rapport de l'IGAS, Paris, La Documentation française, avril.

Boyer R., 2004, *Facteurs et stratégies du changement institutionnel* », in *Une théorie du capitalisme est-elle possible ?*, Odile Jacob, Paris, pp.169-208.

Brégeon P., 2008, « Histoire du réseau des missions locales », in : *À quoi servent les professionnels de l'insertion ?*, dir. Alain Vilbrod, Collection « le travail du social », Les éditions L'harmattan.

Brigitte L., 2004, « Pas d'impôt apprentissage, mais un Pacte pour la formation », *Regards sur l'économie allemande*, 68 | octobre.

Brigitte Lestrade, « Pas d'impôt apprentissage, mais un Pacte pour la formation », *Regards sur l'économie allemande*, 68.

Brodaty T., Crépon B. et Fougère D., 2001, "Using kernel matching estimators to evaluate alternative youth employment programs, Evidence from France 1986-1988", in Lechner and Pfeiffer, Heidelberg, Physica Verlag ,eds, *Econometric Evaluations of Labour Market Policies*, p. 85-124.

Brodaty T., Crépon B. et Fougère D., 2005, « Les méthodes microéconométriques d'évolution : développements récents et application aux politiques actives de l'emploi », *Économie et Prévision*.

Brodaty T., Crépon B. et Fougère D., 2007, "Les méthodes microéconométriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi", *Economie et Prévision*, 177, 91-118.

Bruno I., Clément P. et Laval C., 2010, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, par Coll. Comprendre et Agir, éd. Syllepse, 2010, 135 p.

Bunel M., Dayan J.-L., Desage G., Perraudin C. et Valeyre A., 2008, *Formes d'organisation du travail et relations de travail*, Rapport de recherche CEE, n°53, décembre.

Calavrezo O., 2008, « L'insertion professionnelle des jeunes en apprentissage, une analyse empirique en terme d'efficacité », *Communication aux XV^{es} journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail « Derrière les diplômés et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi »*, Relief, Céreq.

Calmand J., Epiphane D. et Hallier P., 2009, *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête Génération 2004-Interrogation 2007*, NEF, n°43, Céreq, octobre.

Cazain S. et Siguret I., 2011, « Les allocataires du RSA au 31 mars 2011, *L'essentiel*, CNAF, DESR, n°11, juin.

Cedefop, 2001, *The transition From Education to Working Life. Key Data on Vocational Training in the European Union*, Office des Publications Officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

CEREQ, 2005, *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Coordonné par D. Epiphane, C. Gasquet et P. Hallier, CEREQ, 88 p.

CEREQ, 2008, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*, coord. Par V. Mora et E. Sulzer, p.81.

Cette G., Cuneo P., Eyssartier D., Gautié J., 1996, « Coût du travail et emploi des jeunes », *Revue de l'OFCE*, N°56, 1996. pp. 45-72.

Chiche J., Le Roux B., Perrineau J., Rouanet H., 2000, « L'espace politique des électeurs français à la fin des années 1990: nouveaux et anciens clivages, hétérogénéité des électors », *Revue française de science politique*, Vol 50, n°3.

CNML, 2008, *Bilan d'activité 2008 du Conseil national des missions locales*, février.

Conseil de l'Union européenne, 2005, *Conclusions de la présidence*, Bruxelles, juillet.

Conseil Economique et Social, 2005, *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, (dir.) J.-L. Walter, Rapport., La documentation française.

Conseil Européen, 2000, *Conclusions de la présidence conseil européen de Lisbonne*, mars.

- Conseil Européen, 2001, *Conclusions de la présidence conseil européen de Stockholm*, mars.
- Coulet C., 2007, « Les dispositifs d'activation de la politique suédoise de l'emploi dans une perspective historique », *Travail et Emploi*, 112 | octobre-décembre, pp. 63-74.
- Couppié T. et Mansuy M., 2004, « L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées », *Economie et Statistique*, n°378-379, 2004.
- Cour des comptes, 2000, *Rapport public annuel*.
- Crépon B., 2000, « Méthodes d'appariement appliquées à l'évaluation des politiques de l'emploi », *INSEE méthodes*, pp. 277-297.
- Crépon, B., Dejemeppe, M. and Gurgand, M., 2005, "Counseling the unemployed: Does it lower unemployment duration and recurrence?", *IZA Discussion Paper 1796*.
- Crusson L., 2011, « Le contrat d'autonomie : mise en œuvre par les opérateurs et profils des bénéficiaires », *Dares Analyses* n° 013, février.10
- Cuney F., Perret C. et Roux V., 2003, « D'une région à l'autre, la mobilité des jeunes en début de vie active », *Bref*, n°198, Céreq, juin.
- D'Alba R., Handl J., Müller W., 1999, « Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand », *Formation Emploi*, n°65.
- Dang A.-T. & Zajdela H., 2009, "Fondements normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice," *Recherches économiques de Louvain*, De Boeck Université, vol. 75(3), pages 313-352.
- Daniel C. et Palier B. (Eds.), 2001, *La protection sociale en Europe, le temps des réformes*, La Documentation française, Paris.
- DARES, 1996, *40 ans de politique de l'emploi*, La Documentation Française.
- DARES, 2003, *Les politiques de l'emploi et du marché du travail*, Coll. Repères, éd. La Découverte, 124 p.
- Davoine L., 2005, « Le New Deal for Young People : des évaluations contrastées », *Travail et Emploi*, n°101, janvier-mars 2005, pp.7-19

Delort A., 2010, « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2009 », *Dares Analyses* n° 073, Dares, novembre.

Dolton P. et O'neil D., 1996, "Unemployment Duration and the Restart Effect: Some Experimental Evidence", *The Economic Journal*, vol. 106, pp.387-400.

Dolton P. and O'Neil D., 2002, "The Long-Run Effects of Unemployment Monitoring and Work-Search Programs: Experimental Evidence from the United Kingdom", *Journal of Labor Economics*, Vol. 20, No. 2, pt. 1, pp. 381-403.

Domingo P., 2002, « Logiques d'usages des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n°79, p.67-81.

Domingo P., 2007, « Travail en cours d'études, échec et insertion professionnelle : le cas des DEUG non diplômés », *Document de Travail de Centre d'Economie de la Sorbonne*.

Drexel I., 1993, « Parler non (seulement) des "modèles allemand et français de formation", mais des "modèles d'évolution" de ces systèmes », *Formation Emploi*, n°44, octobre-décembre, pp.29-31.

Dubois V., 2007, « État social actif et contrôle des chômeurs : un tournant rigoriste entre tendances européennes et logiques nationales », *Politique européenne* 1/2007 (n° 21), p. 73-95.

Dubrion B., 2006, « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? », *Formation emploi*, 96, octobre-décembre.

Durier S. et Saing P., 2007, « Le développement de l'apprentissage depuis les années quatre-vingt-dix », n°75, *Education et Formation*, octobre.

Dworkin R., 1981, « What is Equality ? Part 1 : Equality of Welfare », *Philosophy and Public Affairs*, 10, 3, pp. 185-246.

Elbaum M. et Marchand O., 1994, « Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés : la spécificité française », *Travail et Emploi*, n°58, pp.111-121.

Elbaum M., 2006, « La notion d'activation : une pluralité de sens peu utile pour l'action », in : *Travailler pour être intégré ? Mutations des relations emploi-protection sociale*, sous la direction d'Ai-ThuDang, Jean-Luc Outin et Hélène Zajdela, CNRS Editions, 2006.

Epiphane D., Giret J.F., Hallier P. et Lopez A., 2001, « Génération 98. A qui profite l'embellie économique ? », *Céreq-Bref* n°181.

Erhel C. et Palier B., 2005, « L'Europe sociale : entre modèles nationaux et coordination européenne », *Revue d'économie politique* 6/2005 (Vol. 115), p. 677-703.

Erhel C. et Zajdela H., 2004, «The dynamics of social and labour market policies in France and U-K : between path dependence and convergence », *Journal of European Social Policy*, May, vol. 14, iss. 2, pp. 125-142(18).

Escourrou N., 2009, « Les inégalités inter-institutionnelles d'offres de stages : étude comparative entre écoles de commerce et d'ingénieurs et universités », *communication au 2ème Colloque international du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Université de Lausanne.

Esping-Andersen G., 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press, traduction française : *Les trois mondes de l'État-providence*, Paris, PUF, 1999.

Even K. et Klein T., 2006, *La politique spécifique de l'emploi et la formation professionnelle : un profit à moyen terme pour les participants ?*, DARES, Document d'étude.

Ewald F., 1986, *L'Etat-providence*, Paris, Grasset, 608 p.

Fondeur Y. et Minni C., 2004, « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Economie et Statistique*, n° 378-379, pp.85-104.

Fougère D. et Schwerdt W., 2002, « Are Apprentices Productive? », *Applied Economics Quarterly*, 48, 317-346.

Fougère D., 2007, « Faut-il encore évaluer les dispositifs d'emplois aidés? », *Economie et Statistique*, N° 408-409, 33-38.

Fougère D., 2010, "Les méthodes économétriques d'évaluation", *Revue Française des Affaires Sociales*, 1-2, 105-128.

Fougere D., Goux D. et Maurin E., 2001, « Formation continue et carrières salariales : une évaluation sur données individuelles », *Annales d'Économie et Statistique* 62, 49-70.

Fougère D., Kamionka T. et Prieto A., 2010, "L'efficacité des mesures d'accompagnement sur le retour à l'emploi", *Revue Economique*, 61, 599-612.

Fougère D., Kramarz F. et Magnac T., 2000, « Youth Employment Policies in France », *European Economic Review*, 44, 928-942.

Fougère D., Pradel J. et Roger M., 1998, « The Influence of the State Employment Service on the Search Effort and on the Probability of Leaving Unemployment », *Document de travail, 9904, CREST-INSEE*, Paris.

Fougère D., Pradel J. et Roger M., 2009, "Does the Public Employment Service Affect Search Effort and Outcomes? », *CEPR Discussion Paper*, N°DP7095

Fraser N., 2005, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Trad. française, Paris, La Découverte.

Fredrikson P. et Johansson P., 2003, "Employment, mobility and active labour market programs", *IFAU working paper*, n°3, Uppsala University, Janvier.

Fretel A., 2010, « Centralité et indétermination relative de la notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi. Analyse d'un référentiel d'administration centrale », *congrès de l'AFEP, Lille*, 9 et 10 décembre.

Frölich M., 2000, "Nonparametric Covariate Adjustment : Pair matching versus Local Polynomial Matching", *University of St. Gallen Economics Discussion Papers Series*, 2000-17.

Garonna P. et Ryan P., 1989, « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, n° 25, janvier-mars, pp. 78-90.

Gayraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C., 2011, *Université : les défis de la professionnalisation*, Nef, Céreq, n°46.

Géhin J.-P. et Méhaux P., 1993, *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne ou en France*, Paris, L'Harmattan.

Génération Précaire, 2006, *Sois stage et tais-toi ! Pour en finir avec l'exploitation des stagiaires*, La Découverte, Cahiers Libres, 228 p.

Giddens A., 1994, *Beyond left and right*, Cambridge, Polity Press.

Giddens A., 1998, *The third way*, Cambridge, Polity Press.

Gilbert N., Van Voorhis R., 2000, *Activating the unemployed*, Transaction Publishers.

Giret J.-F. & Moullet S., 2008, « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés », *Net.doc* n° 35, Céreq.

Giret J.-F., Moullet S. et Thomas G., 2003, « L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 195, mars.

Giret J.-F., Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2006, « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail », *Données Sociales - La Société Française*, Insee.

Glayman D. et Grima F., 2010, « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *revue management et avenir*, Management Prospective Ed., 201/6, n°36, pp.206-225.

Gorter C. & Kalb R.J., 1996, "Estimating the Effect of Counseling and Monitoring the Unemployed Using a Job Search Model," *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol. 31(3), pages 590-610

Gospel H., 1994, « L'évolution de la formation en apprentissage : une comparaison anglo-saxonne », *Formation Emploi*, n°46, 3-8 pp.

Gospel H., 1998, « Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne. Examen de trois secteurs », *Formation Emploi*, 64, 25-42 pp.

Goulard F., 2007, *L'enseignement supérieur en France. Etats des lieux et propositions*, Rapport du groupe de travail, Paris, La Documentation française.

Goux D. 2009, « Accompagnement dans l'emploi et accompagnement vers l'emploi », *Travail et emploi* 3/2009 (n° 119), p. 7-8.

Granovetter M., 1973, "The strength of weak ties", *American Journal of sociology*, n°78.6, pp.1360-1380.

Greffé X., 1995, *La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance*, Paris, Anthropos.

Häkkinen I., 2004, "Working while enrolled in a University: does it pay?", *Labour Economics*, n°13, pp.167-189.

Heckman J. J., Ichimura H., and Todd P. E., 1998, "Matching as an econometric evaluation estimator", *Review of Economic Studies* 65 (223), April, pp.261-294.

Heckman J., Lalonde R. et Smith J., 1999, "The economics and econometrics of active labor market programs", in Ashenfelter and Card, eds, *Handbook of labor Economics*, Elsevier.

Heinz W. R., 2000, « Cellule de sociologie de l'OFCE. Le modèle allemand d'apprentissage est en crise », *Revue de l'OFCE*, n°72, pp. 193-201.

Hetzl P., sous la dir. de, 2006, *De l'Université à l'Emploi*, rapport final, Commission du débat national Université-Emploi.

Hotz, J. V., Xu L., Tienda M. et Ahituv A., 2002, "Are There Returns to the Wages of Young Men from Working While in School?", *Review of Economics and Statistics*, 84,4, : 221-236.

INSEE, 2009, « La formation tout au long de la vie », *Formations et Emplois*, fiches thématiques, INSEE.

Joseph O. Recotillet I, 2010, « L'impact du stage étudiant pour entrer dans la fonction publique », *communication aux XVIIèmes Journées d'études Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Marseille, mai, publié dans la série Relief du Céreq n°30, p.229-246.

Julienne K. et Monroe M., 2004, « Le rôle des FAJ dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté », *Revue française des Affaires sociales*, LaDocumentation française, n° 3, juillet-septembre.

Kergoat P., 2010, « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur », *Net.Doc*, CEREQ, n°75, décembre.

Kvist J., 2003, « Les stratégies scandinaves d'activation dans les années quatre-vingt-dix : vers un remaniement du concept de citoyenneté sociale et du modèle social scandinave » , *Revue Française des Affaires sociales*, 2003/4 n° 4, p. 193-222.

Laurent P., 1995, *Universités : relever les défis du nombre*, Rapport, Paris, la documentation française.

Laval C., Clément P., Dreux G., et Vergne F., 2011, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, 240 p.

Le Bot I. et Tremblay D.-G. , 2003, *Le système dual allemand : analyse de son évolution et de ses défis actuels*, Note de recherche n° 2003-4 de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, Télé-Université. Université du Québec, Montréal, 45 pages.

Lefresne F. et Tuschsizer C., 2004, « Dynamique d'insertion et politiques de l'emploi : une comparaison de six pays européens, Belgique, Danemark, Espagne, Italie, Pays-Bas, Royaume-Uni, », *Contribution au Colloque du Matisse L'accès inégal à l'emploi et à la protection sociale*, 16-17 septembre.

Lefresne F., 1999, *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politique publique de l'emploi en direction des jeunes : une comparaison européenne*, thèse de doctorat de Sciences Economiques, Paris 1.

Lefresne F., 2003, *Les jeunes et l'emploi*, Repères, La découverte, n°365, avril, p.128.

Lemistre P., 2010, « Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion », *Net-Doc*, Céreq, n°69.

Lhommeau, B., 2005, "Les perspectives salariales des "bas salaires" dans les années 90", *Les salaires en France*, Insee édition 2005.

Light A., 2001, "In-School Work Experience and the Returns to Schooling", *Journal of labour economics*, Vol. 19, No, 1, pp. 65-93.

Lindley R.M., 1975, « The demand for apprentice recruits by the engineering industry, 1951-1971 », *Scottish Journal of Political Economy* 22, 1-24.

Lizé L., Prokovas N., 2007, « Le déclassement à la sortie du chômage », *Cahier du CES*, n° 2007.44.

Loncle P., Muniglia V., Rivard T. et Rothé C., 2008, « Fonds d'aide aux jeunes et inégalités territoriales : aide *a minima* ou politiques départementales de jeunesse? », *Revue française des Affaires sociales*, La Documentation française, n° 1, janvier-mars.

Lunel P., sous la dir. de, 2007, *Pour un nouveau pacte avec la jeunesse, Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*.

Machin S., Vignoles A., 2006, "Education Policy in the UK," CEE Discussion Papers 0057, *Centre for the Economics of Education*, LSE.

Magnac T., 1997, "Les stages et l'insertion professionnelle des jeunes : une évaluation statistique", *Economie et statistique*, n°304-305.

Mainaud T., 2007, « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2005 », *Premières Synthèses*, DARES, n°45.3.

Marchal N., Molinari-Perrier M. et Sigot J-C, 2004, "Génération 2001, S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade", Céreq, *Bref*, n°214, décembre.

Marchand O., 2004, « Gestion des âges et flexibilité du marché du travail », *Travail et Emploi*, n°100, octobre, pp.59-67.

Marsden D., 1998, « Apprentissage, le Phénix renaît-il de ses cendres? La formation professionnelle en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 61 pp. 35-57.

Marshall T. H., 1950, *Citizenship and social class and other essays*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mas S., 2004, « Bilan de cinq ans de programme TRACE : 320 000 jeunes en difficultés accompagnés vers l'emploi », *Premières Synthèses*, DARES, n°54.1, décembre.

Mas S., 2005, *Sur les traces de trace : bilan d'un programme d'accompagnement de jeunes en difficulté*, DARES, Paris, p.103.

Meyer B., 1995, « Lessons from the US Unemployment Experiments », *The Journal of Economic Literature*, vol. 33(1), pp. 91-131.

Michael L., 2000, "Programme Heterogeneity and Propensity Score Matching: An Application to the Evaluation of Active Labour Market Policies," *Econometric Society World Congress 2000 Contributed Papers 0647*, Econometric Society.

Micheau J., Pommier P., Poujouly C., 2001, « Le service personnalisé pour un nouveau départ vers l'emploi : programme français d'accompagnement des chômeurs », *Premières synthèses*, n°18-1, Dares, mai.

Möbus M. et Verdier E., dir., 1997, *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.

Monrose M., 2000, « Les Fonds d'aide aux jeunes : premiers résultats au 4e trimestre 1999 », *Études et résultats*, DREES, n° 65, mai.

Monrose M., 2004, « Les fonds d'aide aux jeunes : bilan de l'année 2003 », *Études et Résultats*, DREES, n° 334, août.

Morel S., 2000, *Les logiques de la réciprocité : les transformations de la relation d'assistance aux États-Unis et en France*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Le lien social.

Morel S., 2004, « Workfare and Insertion: How the U.S. and French Models of Social Assistance Have Been Transformed », dans N. Gilbert, A Parent (ed.), *Welfare Reform. A Comparative Assessment of the French and U.S. Experiences*, International Social Security Series, vol. 10, dans coopération with the International Social Security Association (ISSA), New Brunswick/London, Transaction Publishers, p. 93-142.

Müller W. et Gangl M., 2003, *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, University Press.

Nivière D., 2006, « Les fonds d'aide aux jeunes : bilan de l'année 2004 à la veille de la décentralisation du dispositif », *Études et Résultats*, DREES, n° 493, juin.

OCDE, 1997, *Making Work Pay. Taxation, benefits, employment and unemployment*, Paris.

OCDE, 2009, *Perspectives de l'emploi*, OCDE, Paris.

OCDE, 2010, *Des débuts qui comptent ? Des emplois pour les jeunes*.

Palier B., 2000, « Les différents modèles de protection sociale et leur impact sur les réformes nationales », in *Comparer les systèmes de protection sociale en Europe*, Paris, DREES-MIRE, pp 33-46.

Peugny C., 2009, *Le Déclassement*, Paris, Grasset, coll. « Mondes vécus », 178 p.

Pierson P. (ed.), 2001, *The new politics of the welfare state*, Oxford, Oxford University Press.

Pilz M., 2009, “After Abitur, first an apprenticeship and then university? Why German Abitur holders are taking vocational training in the financial services sector”, *European journal of vocational training*, n° 46, pp. 41-65.

Pinto V., 2008, « “Démocratisation” et “professionnalisation” de l’enseignement supérieur », *Mouvements*, n° 55-56, septembre-décembre, p. 12-23.

Proglio, 2006, *L’insertion des jeunes sortis de l’enseignement supérieur*, Rapport du groupe de travail, Paris, La Documentation française.

Proglio, 2009, *Promouvoir et Développer l’Alternance. Voie d’excellence pour la professionnalisation*, Rapport au Président de la République Française, novembre.

Pucci M. et Zajdela H., 2006, « Les bénéficiaires du RMI ont-ils besoin d’incitations financières ? Une remise en cause des trappes à inactivité », in : en collaboration avec in Dang Ai-thu, Outin Jean-Luc., Zajdela Hélène. (dir), *Travailler pour être intégré ? Mutation des relations entre emploi et protection sociale*, CNRS- Editions, septembre, pp. 129-146.

Raffe D., 2000, « Comparative Data On Education- To-Work Transitions », Report of International Workshop, *Paris OECD*, 21-23 June.

Raveaud G., 2004, “ The European Employment policy: from ends to means? », in SALAIS R. and VILLENEUVE R., (eds.), *Europe and the politics of capabilities*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 123-139.

Raveaud G., 2006, « La stratégie européenne pour l’emploi : une politique d’offre de travail », *Travail et Emploi*, n°107, pp.7-18, Juillet-septembre.

Rawls J., 1971, *Théorie de la justice*, trad. française, 1987, [Paris, Seuil.

Renard E., 2010, « Les fonds d'aide aux jeunes : une aide départementale de dernier recours pour les 18 à 25 ans », *Etudes et Résultats*, DREES, n° 721, mars.

Romani C., 2004, *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, NEF, n°11, CEREQ, mars.

Rose J., 2005, « D'une génération à l'autre, Les effets de la formation initiale sur l'insertion », *Bref*, Céreq, n°222, septembre.

Rose J., 2008, " La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes", In : *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale Formation-emploi-travail, Relief*, Céreq, n°35, pp.43-58.

Rosenbaum P. R., Rubin D. B., 1983, "The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects," *Biometrika* 70, 41–55.

Rubin D., 1974, "Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and non Randomized Studies", *Journal of Educational Psychology*, 66, p, 688-701.

Rubin D., 2007, « The Design Versus the Analysis of Observational Studies for Causal Effects: Parallels With The Design of Randomized Trials », *Statistics in Medicine* , vol. 26 , pp. 20-36.

Ruhm C. J., 1997, "Is high school employment consumption or investment?", *Journal of Labor Economics*, n° 15, 735-776.

Ryan P., 2001, « The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective », *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 1, pp. 34-92.

Sanchez R. et Zamora P., 2007, « Retour sur quelques jalons de l'histoire de la formation professionnelle en alternance » *Education & Formations*, n°75, octobre.

Sanchez R., 2004, *Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion*, Document d'étude, DARES, n°05.1, Janvier.

Sanchez R., 2007, « L'apprentissage en 2005 : une nouvelle hausse des entrées », *Premières Synthèses*, DARES, n°13.3, mars.

Sanchez R., 2010, "L'apprentissage en 2008 : hausse des entrées et du niveau de diplôme préparé", *Premières Synthèses*, DARES, n°024, avril.

Schröder L., 2004, « The Role of Youth Programmes in the Transition From School to Work », Working paper 2004: 5, *Institute for Labour Market Policy Evaluation*.

Schwartz B., 1981, L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, *Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation Française*, p.146.

Schwerdt K., 2001, *Comparaison des systèmes d'apprentissage en France et en Allemagne : une analyse économétrique*, Thèse de Doctorat.

Seillier B., 2007, *Formation professionnelle : le droit de savoir*, Rapport de la mission commune d'information, Sénat, n°365,2006-2007, tome 1, juillet.

Sharpe F. W. et Schmidt V. A. (eds.), 2000, *Welfare and work in the open economy*, vol. 1: From vulnerability to competitiveness, vol. 2: diverse responses to common challenges, Oxford University Press.

Simmonet V. et Ulrich V., 2000, « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et Statistique*, n°337-338.

Simonin B., 2002, « Les bénéficiaires des contrats aidés dans le secteur non marchand : leur point de vue et leurs attentes », *Premières Synthèses*, DARES, n°06-2.

Sollogoub M. et Ulrich V., 1999, « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 323, pp. 31-52.

Van den Berg G., Van der Klaauw B., 2000, « Evaluating the Effect of Counseling and Monitoring on the Transition Rate from Unemployment to Work Using Data from a Social Experiment », *Mimeo*, Department of Economics, Free University Amsterdam.

Van den Berg G., Van der Klaauw B., 2006, « Counseling and Monitoring of unemployed Workers: Theory and Evidence from a Controlled Social Experiment », *International Economic Review* 47, p. 895-936.

Verdier E., 1993, Investissements éducatifs et emploi en France, *communication à la conférence « Human capital investments and economic performance »*, Santa Barbara, Californie, 17-18 novembre.

Verdier E., 1995, « Négocier et construire les diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales », *Formation-Emploi*, n° 52.

Verdier E., 1996, « L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? », *Travail et Emploi*, n°69, pp.37-54.

Vernières M., 1997, *L'insertion professionnelle, Analyses et débats*, Paris, Economica.

Vincens J., 2001, « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, n°85,1.

Vincens J., Chirache S., 1992, *Professionnalisation des Enseignements Supérieurs*, Haut comité Éducation et Économie, Rapport de la commission.

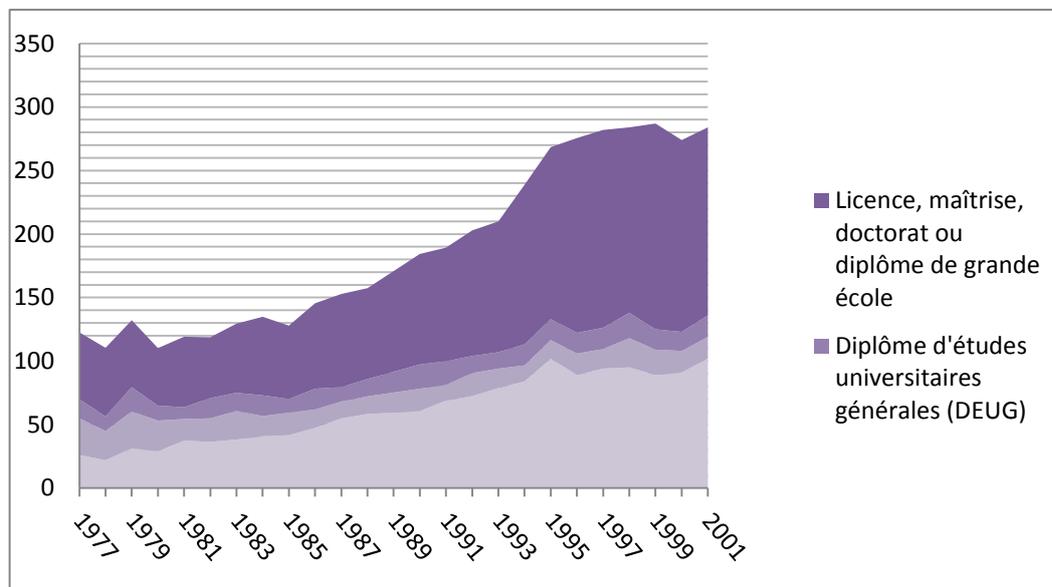
Zajdela H., 2009, « Comment et pour quoi activer les inactifs ? », *Travail et Emploi*, n°118, Avril-juin, pp.69-76.

Zettelmeier W., 2006, « Allemagne : la transition éducation/formation/emploi », *Regards sur l'économie allemande*, n°75, mars.

Annexes

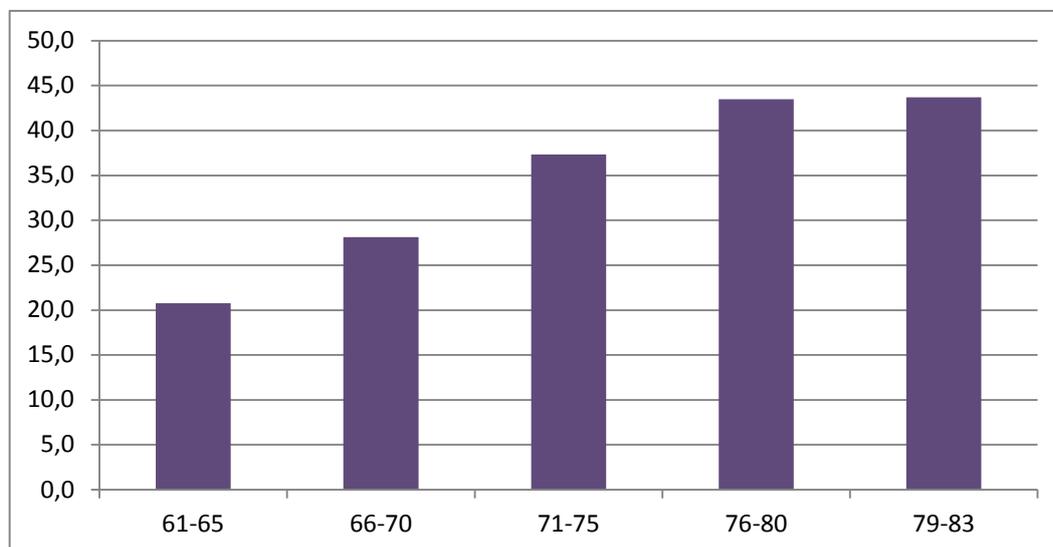
Annexe 1. Evolution de la part des diplômés du supérieur

Graphique 10 Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé (en milliers)



Sources : ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Depp, statistiques scolaires ; Insee, enquêtes Emploi de 1978 à 2002.
Champ : France métropolitaine.

Graphique 11. Part des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-29 ans selon la génération (En %)



Sources : Insee, enquêtes Emploi, calculs : Men - Depp.

Champ : France métropolitaine.

Note : les données sont recueillies auprès de personnes enquêtées au même âge (de 25 à 29 ans en début d'année) ; ainsi les statistiques sur les générations 1961-1965 proviennent de l'enquête Emploi de 1991, celles sur les générations 1966-1970 de l'enquête de 1996, et ainsi de suite.

Annexe 2. L'enquête « Génération » du Céreq

Notre principale source de données est l'enquête « Génération » du CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications).

Nous utilisons, dans cette thèse :

- **L'enquête « Génération 2001 »**
- **L'enquête « Génération 2004 ».**

L'enquête « Génération » du CEREQ s'appuie sur un calendrier décrivant mois par mois la situation des jeunes. Elle permet d'analyser les trajectoires d'entrée dans la vie active et les transitions de la formation vers l'emploi. C'est une enquête longitudinale qui suit les jeunes de différents niveaux d'études sortants du système éducatif durant leurs premières années de vie active. Cette enquête rétrospective nous décrit le parcours d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Les jeunes enquêtés (le champ de cette enquête) sont les « primo-sortants », *i.e.* tout jeune ayant quitté le système de formation initiale une année donnée, pour la première fois et pour une durée minimale d'un an. Elle s'appuie sur un calendrier décrivant mois par mois la situation des jeunes. Elle permet d'analyser les trajectoires d'entrée dans la vie active, les transitions de la formation vers l'emploi. Les jeunes enquêtés représentent tous les niveaux de formation (du niveau I au niveau VI). Cette enquête a l'avantage de rassembler diverses données sur les individus. Elle se divise en trois bases : une base individu, une base de séquences en entreprise et une base de séquences de non emploi.

- La première base est **un volet individu**, qui nous permet de connaître les caractéristiques sociodémographiques des jeunes suivis (sexe, âge, nationalité des parents, origines socio-économiques, géographiques, par exemples) et leur parcours de formation avant la sortie du système éducatif (diplômes, spécialités de formation, par exemples), mais aussi des informations à caractère subjectif telle que le sentiment de discrimination ou de satisfaction professionnelle.
- La deuxième base est **un volet entreprise**, qui retrace leurs expériences professionnelles, mois par mois, durant leurs premières années de vie active (nature du contrat de travail, salaire, taille de l'entreprise, secteur, par exemples).

- La troisième base (**volet non emploi**) décrit les expériences d'inactivité (reprise de formation par exemples) durant ces mêmes années.

L'Enquête « Génération 2001 » n'a fait l'objet que d'une seule interrogation en 2004, trois ans après la sortie du système éducatif. Au cours de cette enquête, le CEREQ a interrogé un échantillon de 10 000 jeunes parmi les 760 000 jeunes sortis de formation initiale en 2001. Cette enquête a fait l'objet d'extensions réalisées à la demande des régions et des Ministères. 15 000 individus supplémentaires ont été interrogés (voir CEREQ (2005) pour une présentation détaillée). Les jeunes enquêtés sont inscrits dans un établissement de formation durant l'année scolaire 2000-2001. A la date du 31 décembre 2000, ils n'ont pas encore quitté le système de formation initiale. Les jeunes de la « Génération 2001 » ont donc quitté le système éducatif entre le 1er janvier et le 31 décembre 2001. En outre, ils n'ont pas repris d'études durant l'année scolaire 2001-2002. L'enquête « Génération 2001 » a donné lieu à divers travaux de chercheurs du CEREQ (Marchal, Molinari-Perrier et Sigot, 2004 ; Rose, 2005 ; Giret, Nauze-Fichet et Tomasini, 2006).

L'enquête « Génération 2004 » a permis d'interroger, au printemps 2007, 65 000 jeunes, parmi les 705 000 sortis pour la première fois de formation initiale en 2004. L'échantillon « national » est constitué de 35 000 individus interrogés sortis de tous les niveaux de formation. Dans le cadre de demandes spécifiques de régions et de ministères, 30 000 autres individus ont été interrogés.

Plusieurs enquêtes ont déjà eu lieu auprès des jeunes sortis de formation initiale en 1992 et 1998. Les enquêtes « Génération 92 » et « Génération 1998 » ont été menées respectivement auprès de 27 000 jeunes ayant terminé leurs études en 1992 et de 55 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998. Pour certaines enquêtes, des réinterrogations de l'échantillon national ont été effectuées afin de suivre le parcours d'insertion des jeunes durant plusieurs années (à cinq ans, sept ans ou dix ans) après la fin de leur formation initiale. Les enquêtes « Génération » sont difficilement comparables entre elles, car ce ne sont pas les mêmes jeunes qui sont réinterrogées à chaque nouvelle enquête. Ceci ne nous empêche pas de faire référence certaines fois aux enquêtes précédentes.

Les enquêtes « Générations » nous permettent ainsi de prendre en compte les caractéristiques individuelles des jeunes, essentielles pour expliquer leur intégration sur le marché du travail. Ce sont les enquêtes qui permettent le mieux en France de prendre en compte les transitions entre la formation initiale et l'emploi. Elles fournissent les données les plus exhaustives sur les jeunes sortants du système éducatif.

Annexe 3. Classification des niveaux de formation

Niveau I et II : sortis diplômés des premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur (Licence, Maîtrise, DEA, DESS, Master 1 et 2, Doctorat, diplômés d'une école de commerce, d'ingénieurs ou d'une autre Grande école).

Niveau III : sortis diplômés de niveau bac + 2, c'est-à-dire sortis diplômés de premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG, BTS, DUT,...), de formations du secteur de la santé, paramédical ou social.

Niveau IV : sortis de terminale ou d'un niveau équivalent, avec ou sans baccalauréat, ou de l'enseignement supérieur sans diplôme.

Niveau V : sortis à l'issue de la dernière année de CAP ou BEP (avec ou sans diplôme) ou d'une classe de 2nde ou de 1^{ère}.

Niveau V bis : sortis du système éducatif avant la dernière année de CAP ou de BEP, après une classe de 3^{ème} générale ou une classe de 4^{ème} ou de 3^{ème} d'enseignement non général.

Niveau VI : sortis du système éducatif avant une classe de 3^{ème} générale ou avant une classe de 4^{ème} non générale.

Annexe 4. Descriptif des principaux dispositifs publics de l'emploi et de la formation professionnelle des jeunes

	Encadré 9. Contrats en alternance			
	Contrat d'apprentissage	Contrat de qualification	Contrat d'adaptation	Contrat de professionnalisation
Dates	depuis 1971	1983-2004	1983-2004	depuis 2004
Objectifs	Le but est de fournir aux jeunes une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié. Il consiste en une formation générale, théorique et pratique. L'apprentissage se déroule en alternance avec à la fois des	Il s'agit d'un contrat d'insertion en alternance. Il doit permettre aux bénéficiaires d'acquérir une qualification professionnelle afin de favoriser leur insertion ou réinsertion professionnelle dans le secteur marchand.	Il s'agit d'un contrat d'insertion en alternance, qui consiste à fournir aux jeunes une formation complémentaire afin qu'il s'adapte à son emploi en entreprise.	Le contrat d'adaptation et de qualification ont été supprimés par la loi du 4 mai 2004, remplacés par un même contrat : le contrat de professionnalisation. C'est un contrat de travail en alternance, qui permet d'acquérir une

	enseignements théoriques en centre de formation d'apprentis (CFA) et des enseignements du métier en entreprise. Le contrat peut durer jusqu'à trois ans.			qualification professionnelle. L'objectif est de permettre aux jeunes bénéficiaires d'acquérir une qualification professionnelle et de favoriser leur insertion ou réinsertion professionnelle.
Public visé	Les jeunes âgés de 16 à 25 ans peuvent en bénéficier. La loi du 31 mars 2006 « pour l'égalité des chances » a élargi ces limites d'âge en instaurant un apprentissage « junior ». Certains publics peuvent entrer en apprentissage au-delà de 25 ans : les apprentis préparant un	Les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus.	Les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus.	Il vise les jeunes de 16 à 25 ans révolus, les demandeurs d'emploi, et les bénéficiaires de certaines allocations (Revenu de Solidarité Active, Allocation de Solidarité Spécifique ou Allocation aux Adultes

	diplôme ou titre supérieur à celui obtenu par exemple. Les jeunes de moins de 16 ans peuvent être apprentis s'ils ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire (en fin de 3 ^{ème}).			Handicapés).
Nature du contrat	Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier, dont la durée dépend du titre ou diplôme préparé. Sa durée est comprise entre 1 et 3 ans, et peut éventuellement être adaptée en fonction du niveau initial du bénéficiaire. Le temps de travail de l'apprenti est identique à celui des autres salariés de l'entreprise incluant le temps de présence en centre de formation d'apprentis. Le mode en temps partiel est exclu.	C'est un contrat de travail à durée déterminée de 6 à 24 mois ou un contrat à durée indéterminée avec une période de qualification de 6 à 24 mois.	C'est un contrat de travail à durée déterminée (6 à 12 mois) ou indéterminée.	C'est un contrat de travail à durée déterminée (6 à 24 mois) ou indéterminée.

Formation	Ce contrat alterne des périodes d'enseignement général, technologique et professionnel en Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et des périodes de travail en entreprise pour mise en application des savoir-faire. L'apprenti est obligatoirement instruit par un maître d'apprentissage.	Ce contrat consiste en l'alternance de périodes de formation et d'emploi, dont le but est l'acquisition d'une qualification reconnue par un diplôme, un titre homologué ou reconnu dans les conventions collectives. La formation doit représenter au moins 25 % de la durée du contrat.	Ce contrat consiste en l'alternance de périodes de formation et d'emploi, dont le but est l'acquisition d'une qualification reconnue par un diplôme, un titre homologué ou reconnu dans les conventions collectives.	L'employeur a la possibilité mais pas l'obligation de désigner un tuteur pour encadrer et former le bénéficiaire. L'action de professionnalisation est comprise entre 6 à 12 mois, mais cette durée peut être allongée jusqu'à 24 mois dans certains cas.
Rémunération	Le jeune a une rémunération minimale en pourcentage du SMIC (de 25% à 78%) en fonction de son âge et de son niveau de formation. Celle-ci progresse chaque nouvelle année d'exécution de son contrat.	Les jeunes sont rémunérés en pourcentage du SMIC selon leur âge, leur niveau de formation, et l'année d'exécution du contrat (30 % à 75 %).	Les jeunes sont rémunérés en pourcentage du SMIC selon leur âge et leur niveau de formation (de 55% à 100% du SMIC).	Les bénéficiaires de 16 à 25 ans perçoivent une rémunération en pourcentage du SMIC en fonction de l'âge et du niveau de formation. Les autres bénéficiaires doivent percevoir une

				rémunération qui ne doit pas être inférieure au SMIC ni à 85% du salaire minimum conventionnel.
Subventions aux employeurs	L'employeur bénéficie d'exonérations de cotisations sociales (celles-ci peuvent être totales ou partielles selon la taille de l'entreprise ou la qualité d'artisan), d'un crédit d'impôt apprentissage (de 1 600 euros par apprenti, porté à 2 200 euros dans certains cas), ainsi que d'une indemnité compensatrice forfaitaire versée par la région (son montant minimal est fixé à 1000 euros par an).	L'employeur bénéficie d'exonérations de cotisations sociales patronales et du remboursement des frais de formation.	L'employeur bénéficie d'un certain nombre d'avantages tels que des exonérations de cotisations sociales patronales et le remboursement des frais de formation.	L'employeur bénéficie d'exonérations de cotisations sociales patronales.

Encadré 10. Emplois aidés non marchands					
	Travaux d'Utilité Collective	Contrat Emploi Solidarité	Contrat Emploi Consolidé	Les « Nouveaux Services-Emplois Jeunes »	Le Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
Dates	1984-1989	1989-2005	1989-2005	1997-2002	2005-2010, Puis depuis 2010
Objectifs	L'objectif des travaux d'Utilité Collective (TUC) est de fournir aux jeunes une première expérience professionnelle, ainsi que la participation à une	Le Contrat Emploi Solidarité (CES) a été créé afin de favoriser l'insertion professionnelle des personnes sans emploi, rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi. Ces contrats du secteur non marchand peuvent être signés par les collectivités territoriales, les	Le Contrat Emploi Consolidé (CEC) a pour objectif de faciliter le retour à l'emploi de personnes rencontrant des difficultés d'intégration sur	Les « Nouveaux Services-Emplois Jeunes » (NSEJ) consistaient à développer des activités d'utilité sociale répondant à des besoins émergents ou non-satisfaits (activités sportives, culturelles, éducatives, environnement, services	Le Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi (CAE) est destiné aux établissements du secteur non marchand, sur des emplois visant à répondre à des besoins collectifs non

<p>vie sociale et l'accomplissement d'une activité utile à la collectivité. Les organismes d'accueil sont ceux du secteur non marchand : associations, fondations, collectivités territoriales, organismes de sécurité sociale, établissements publics à caractère scientifique, administratif, culturel, industriel et commercial.</p>	<p>établissements publics et les associations.</p>	<p>le marché du travail, notamment en particulier celles qui, ayant bénéficié d'un ou plusieurs CES n'ont pas trouvé d'emploi à l'issue de ces contrats. Il peut être signé par les collectivités territoriales, les établissements publics et les associations.</p>	<p>de proximité, sécurité publique). Ainsi, sont éligibles à la création des NSEJ les collectivités territoriales (communes, départements, régions), les établissements publics (offices HLM, hôpitaux, établissements d'enseignement, etc.), les personnes morales chargées de la gestion d'un service public, les organismes privés à but non lucratif (associations, fondations, sociétés mutualistes, etc.) et la Police nationale. L'objectif était de proposer des emplois afin d'aider à</p>	<p>satisfaits. Il a pour but de faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières d'accès à l'emploi. Depuis 2010, le contrat unique d'insertion-contrat d'accompagnement vers l'emploi (CUI-CAE) est la déclinaison du contrat initiative emploi pour le secteur marchand.</p>
---	--	--	---	--

				l'insertion professionnelle.	
Public visé	Les bénéficiaires doivent être âgés de 16 à 21 ans à l'entrée du TUC. A partir de 1985, la limite d'âge des bénéficiaires a été repoussé jusqu'à 25 ans s'ils sont demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE depuis plus d'un an.	Le CES est destiné aux personnes rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi : les personnes sans emploi depuis plus d'un an, les jeunes de 18 à 25 ans, faiblement qualifiés et rencontrant des difficultés particulières d'insertion (les demandeurs d'emploi de longue durée, les demandeurs d'emploi de plus de 50 ans, les personnes handicapées, les bénéficiaires du RMI et leur conjoint ou concubin, les bénéficiaires de l'allocation de solidarité spécifique ou de	Le CEC est destiné aux personnes rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi tels que les chômeurs de longue durée ou les jeunes faiblement qualifiés.	Les bénéficiaires sont des jeunes de moins de 26 ans sans emploi et les jeunes de 26 à 30 ans sans emploi non indemnisables par l'UNEDIC ou reconnus handicapés.	Le profil des bénéficiaires est déterminé par la région. Ce sont les personnes sans emploi et qui rencontrent des difficultés sociales et professionnelles particulières d'accès à l'emploi.

		l'allocation de parent isolé, les autres personnes rencontrant des difficultés à trouver un emploi).			
Nature du contrat	Leur statut est le même que celui des stagiaires de la formation professionnelle.	Il s'agit d'un contrat à durée déterminée à temps partiel (le plus souvent de 20 heures par semaine), dont la durée ne peut excéder 24 mois.	C'est un contrat à temps partiel (en général 30 heures par semaine) pour une durée déterminée, de 12 mois renouvelables dans la limite de cinq ans.	Le contrat est soit à durée indéterminée, soit à durée déterminée mais pour une période longue de 5 ans (60 mois) sous contrat de droit privé, sauf pour la Police nationale qui recrute sur des contrats de droit public. Sauf dérogation, les jeunes bénéficiaires sont employés à plein temps.	Le CAE est un contrat de droit privé à durée déterminée, à temps complet ou à temps partiel (durée minimale de 20 heures hebdomadaire), dont la durée minimale est fixée à 6 mois.

Formation	La durée du stage est comprise entre 3 et 12 mois. A partir de 1987, les TUC peuvent être prolongés jusqu'à 24 mois.	Le bénéficiaire peut bénéficier le cas échéant d'une formation complémentaire, en dehors de ses heures de travail.	Si le salarié choisit de faire une formation professionnelle, elle peut être prise en charge par l'Etat, dans une certaine limite.	Des actions de formation peuvent être organisées, mais non obligatoires.	Des actions de formation professionnelle peuvent être prévues.
Subventions aux employeurs	La rémunération mensuelle des stagiaires accueillis dans les travaux d'utilité collective est prise en charge par l'Etat. L'Etat les rémunère 1250 Francs par mois et l'organisme d'accueil leur verse	Il ouvre droit pour l'employeur à une exonération des cotisations sociales patronales, d'assurances sociales, d'accident du travail et d'allocations familiales. La rémunération de l'employé est prise en charge par l'Etat (entre 65% et 85% pour les contrats signés avant le 20/08/2004 et entre 65% et	Il donne droit pour l'employeur à une exonération de cotisations sociales patronales, des cotisations d'assurance chômage, et d'une prise en charge partielle	Le montant annuel de l'aide de l'Etat, versé à l'employeur, est de 15 924,55 €. Cette aide prend la forme d'une subvention par poste créé, qui correspond à 80% du SMIC. Afin de pérenniser l'emploi créé, une convention pluriannuelle permet une prolongation	Il prend la forme d'une aide mensuelle (fixée par la région) dans la limite de 95% du SMIC. Cette aide peut être cumulée avec d'autres dispositifs d'allègements ou d'exonérations de cotisations sociales

	<p>en sus une indemnité supplémentaire qui peut aller jusqu'à 500 Francs mensuels.</p>	<p>95% pour ceux qui ont été signés après cette date). Le pourcentage de la prise en charge est déterminé en fonction de la situation dans laquelle se trouve la personne embauchée. L'Etat prend également en charge tout ou partie des frais liés à la formation complémentaire. Des aides supplémentaires peuvent être accordées par les Conseils Généraux ou Régionaux.</p>	<p>de la rémunération (60% la 1ère année ; 50% la 2ème année ; 40% la 3ème année).</p>	<p>de l'aide de l'Etat sous certaines conditions. Elle permet aux associations de recevoir une aide dégressive de l'Etat dans le cadre de ces conventions.</p>	<p>dans la limite du SMIC, de la taxe sur les salaires.</p>
--	--	---	--	--	---

Encadré 11. Emplois aidés marchands

	Les Exo-Jeunes	L'Aide au Premier Emploi des Jeunes	Contrat Initiative-Emploi	Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprise
Dates	1991-1993	1994-1996	1995-2010, puis depuis 2010	2002-2008
Objectifs	Mis en place dans le cadre du Plan d'Urgence pour les jeunes, il pour objectif d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification, en offrant à l'employeur en contrepartie de son embauche des	L'Aide au Premier Emploi des Jeunes (APEJ) a été conçue, dans l'urgence, comme un dispositif destiné à prendre le relais, suite au retrait du Contrat d'Insertion Professionnelle (CIP). Il vise à offrir une aide à l'employeur en contrepartie de l'embauche d'un jeune.	Le Contrat Initiative Emploi (CIE) a pour objet de faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles d'accès à l'emploi. Depuis 2010, le CIE est intégré dans le Contrat Unique d'Insertion (CUI-CIE). Le contrat unique d'insertion-contrat initiative emploi (CUI-CIE) est donc la déclinaison du contrat initiative	Le Contrat Jeunes en Entreprise (CJE) ou dispositif de « Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprise » (SEJE) vise à favoriser l'embauche en contrat à durée indéterminée de jeunes éloignés de l'emploi dans des entreprises du secteur marchand. Ce dispositif a été plusieurs fois réformé.

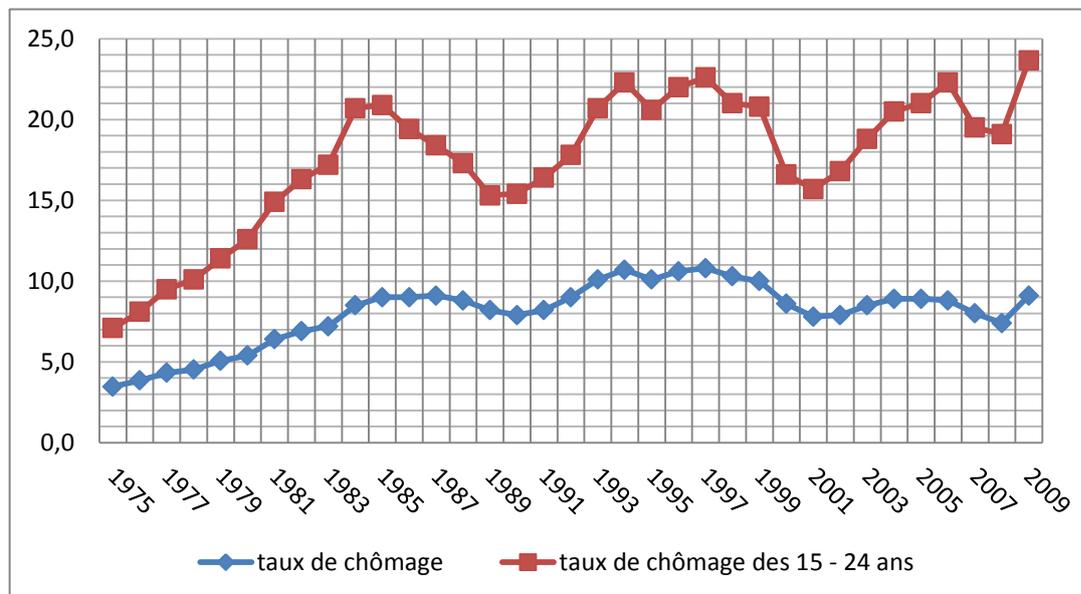
	<p>exonérations de cotisations sociales patronales pendant une durée de dix-huit mois. A partir d'avril 1994, l'Aide au Premier Emploi des Jeunes (APEJ) a pris le relai des Exo-jeunes.</p>		<p>emploi pour le secteur marchand.</p>	
<p>Public visé</p>	<p>Il est destiné aux jeunes de moins de 25 ans sans qualification.</p>	<p>Les bénéficiaires de l'APEJ sont des jeunes de 16 à 25 ans, n'ayant jamais exercé d'activité professionnelle, leur donnant droit à l'assurance chômage.</p>	<p>Les bénéficiaires sont des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles d'accès à l'emploi. Il peut être mobilisé différemment selon les régions, dans les conditions fixées par l'arrêté annuel du préfet de région, et appréciées par les acteurs du service public de l'emploi, notamment les services de Pôle emploi.</p>	<p>Il est destiné aux jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus, dont le niveau de formation est inférieur à celui d'un diplôme de fin de second cycle long de l'enseignement général, technologique ou professionnel ; ou qui résident en Zone Urbaine Sensible (ZUS) ou encore qui sont titulaires du Contrat</p>

				d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), et ce quel que soit leur niveau de qualification
Nature du contrat	Les jeunes sont embauchés sous un contrat à durée indéterminée.	La durée du contrat doit atteindre au moins 18 mois si le jeune est embauché en contrat à durée déterminée.	Le CIE est un contrat de travail de droit privé à durée indéterminée ou à durée déterminée, à temps plein ou à temps partiel ; s'il est à temps partiel, la durée hebdomadaire du travail ne peut être inférieure à 20 heures, sauf lorsque les difficultés d'insertion particulières de la personne embauchée justifient une durée inférieure. La durée du CIE ne peut être inférieure à 6 mois.	Les jeunes sont embauchés sous un contrat à durée indéterminée à temps plein ou à temps partiel(50% minimum).
Formation	Aucun plan de formation n'est prévu dans les textes.	Aucun plan de formation n'est prévu dans les textes.	La formation est facultative. La convention peut prévoir des actions d'orientation, de formation professionnelle ou de validation des acquis de l'expérience (VAE), ou des	Aucun plan de formation n'est prévu dans les textes.

			mesures d'accompagnement professionnel de nature à améliorer l'insertion professionnelle du bénéficiaire.	
Subvention aux employeurs	Il permet à l'employeur de bénéficier d'une exonération de la totalité des cotisations sociales patronales pendant un an, puis de 50% de ces cotisations pendant six mois, dans la limite de 120% du SMIC.	Cette aide correspond à une prime de 1000 francs par mois durant les neuf premiers mois du contrat. Sont exclus les établissements ayant eu recours à des licenciements économiques au cours des six mois précédents.	Elle prend la forme d'une aide mensuelle (fixée par la région) dans la limite de 47% du SMIC. Cette aide peut être cumulée avec d'autres dispositifs d'allègements ou d'exonérations de cotisations sociales.	L'aide de l'État est accordée aux employeurs du secteur marchand pour une durée de deux ans, avec un abattement de 50 % la seconde année (soit pour les embauches réalisées depuis le 15 juin 2006, 400 euros par mois pour un contrat à temps plein la première année, et 200 euros la seconde année).

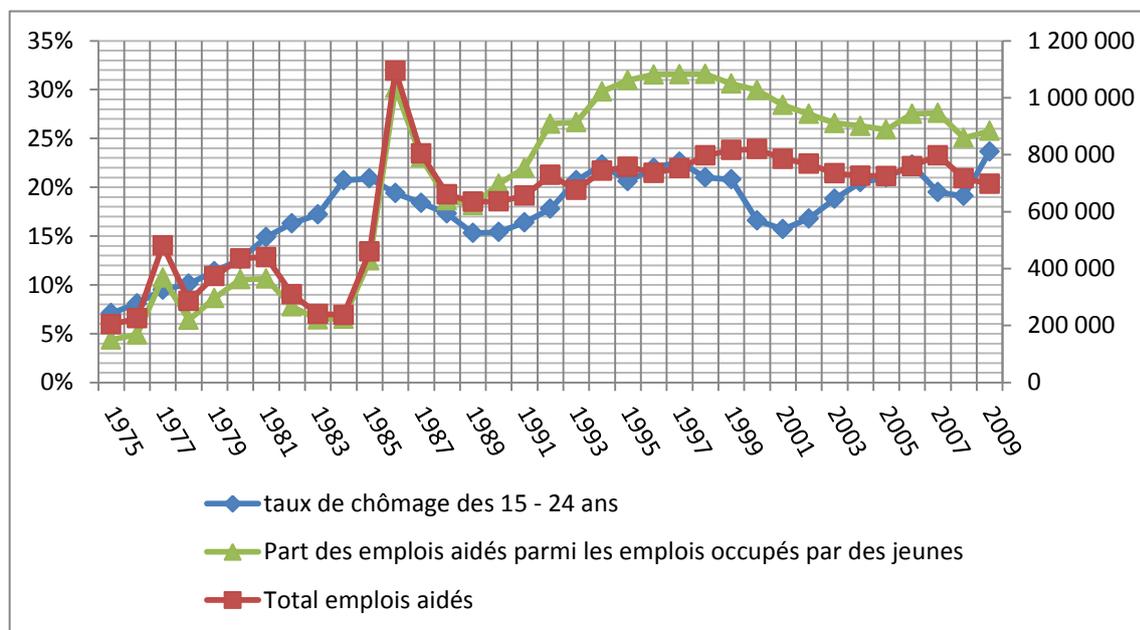
Annexe 5. Taux de chômage et Part des emplois aidés depuis les années 70

Graphique 12. Taux de chômage global et taux de chômage des jeunes depuis 1975 (en %)



Sources : Insee, Enquêtes Emploi

Graphique 13. Taux de chômage des jeunes, part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes et ensemble des emplois aidés occupés par les jeunes depuis 1975



Sources : Insee, Enquêtes Emploi ;

Note : Taux de chômage et Part des emplois aidés sur le premier axe vertical (en %) ; total emploi aidés sur le deuxième axe vertical

Annexe 6. Le Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi (PPAE) : l'offre raisonnable d'emploi

Le PPAE est un programme d'accompagnement des demandeurs d'emploi par un conseiller de Pôle Emploi qui a pour mission de définir la nature et les caractéristiques de l'emploi recherché, ainsi que la zone géographique et le niveau de salaire attendu. La formation, les qualifications, l'expérience professionnelle, la situation personnelle et familiale, la situation du marché du travail local sont pris en compte afin de déterminer ce projet, et ainsi *l'offre raisonnable d'emploi*. Ces critères sont ajustés selon l'ancienneté au chômage.

L'offre raisonnable d'emploi évolue selon le temps passé au chômage. Si le demandeur d'emploi est au chômage depuis plus de trois mois de chômage, une offre d'emploi est considérée comme raisonnable si l'emploi est compatible avec ses qualifications et ses compétences professionnelles et s'il est rémunéré au minimum à 95 % du salaire antérieurement perçu⁸². Si le demandeur d'emploi est inscrit depuis plus de six mois, ce taux est porté à 85%. D'autres critères sont pris en compte comme la zone géographique ou le temps de transport. Ainsi, une offre d'emploi est considérée comme raisonnable tant que le trajet entre le domicile et le lieu de travail n'excède pas une heure ou une distance de 30 kilomètres. Si le demandeur d'emploi est inscrit depuis plus d'un an, l'offre est désormais considérée comme raisonnable si, en plus du critère précédent, la rémunération est au moins égale au revenu de remplacement perçu et que l'offre d'emploi reste compatible avec les qualifications et les compétences professionnelles du demandeur d'emploi.

Lorsque l'ancienneté de recherche d'emploi atteint plus de trois mois, le demandeur d'emploi bénéficie d'un suivi mensuel personnalisé avec un conseiller du Pôle emploi qui devient le conseiller référent. Le demandeur d'emploi est accompagné jusqu'au retour à l'emploi. Les demandeurs d'emploi peuvent être radiés en cas de refus sans motif légitime de définir ou d'actualiser le PPAE ou de suivre les actions inscrites dans le cadre du PPAE, ou de deux refus sans motif légitime d'une offre raisonnable d'emploi.

⁸² Le salaire antérieurement perçu retenu correspond au salaire servant de base au calcul aux allocations chômage.

Annexe 7. Des aides financières pour les jeunes : l'exemple du Fond d'Aide aux Jeunes (FAJ)

La Loi du 19 décembre 1989 a institué les fonds facultatifs d'aide à l'insertion des jeunes en difficulté suite à la création du RMI⁸³ non éligible aux moins de 25 ans. La Loi du 29 juillet 1992 rend le FAJ désormais obligatoire et le généralise sur tout le territoire. Son but est d'aider financièrement les jeunes de 18 à 24 ans (16 ans s'ils sont inscrits dans le programme CIVIS, précédemment dans le programme TRACE), qui disposent de faibles ressources et qui ne peuvent bénéficier d'aucune autre aide financière (le RSA, l'allocation adulte handicapé, par exemple), dans leur projet d'insertion (besoins alimentaires, soutien financier dans l'attente d'un paiement, recherche d'emploi, garder ou accéder à un logement, frais liés à la rentrée scolaire, problèmes de santé, acquérir des vêtements ou du matériel professionnel, suivre une formation, remboursement d'une dette, par exemple). La gestion des FAJ est dorénavant décentralisée depuis la loi n°2004-809 relative aux libertés et responsabilités locales du 13 août 2004. Jusque là, ce fonds était cogéré par l'Etat et les départements. Les trois quarts des demandes sont traités par le réseau des missions locales et des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation. Ces aides peuvent être individuelles ou collectives (actions de formation professionnelle, stages de préparation au permis de conduire, participation à un projet collectif).

Ces aides financières peuvent prendre trois formes : une aide d'urgence pour faire face aux besoins minimaux, une aide financière afin de réaliser un projet d'insertion, une action d'accompagnement pour guider le jeune vers des dispositifs d'aide à l'insertion sociale et professionnelle. La moitié des demandes correspond à des problèmes de subsistance et dans presque un tiers des cas, elles concernent le transport (Nivière, 2006). Ces motifs ne sont pas homogènes selon les départements. Nivière (2006) distingue ainsi quatre groupes de départements selon le profil et la finalité des aides. L'auteur distingue d'un côté des départements qui aident des jeunes encore en formation et de l'autre des départements qui accordent le FAJ à des jeunes sans aucune ressource en grande difficulté financière. Cette distinction existait avant même la décentralisation du dispositif (Monrose, 2000). En 2008, les Conseils généraux ont attribué 35 millions d'euros aux FAJ, dont les trois quarts ont

⁸³ Le RMI (Revenu Minimum d'Insertion) est créé suite à la Loi du 1^{er} décembre 1988.

financé des aides individuelles (Renard, 2010). Dans la quasi-totalité des cas, les aides prennent la forme d'une subvention financière, autrement dit d'une aide non remboursable.

Elles peuvent aussi prendre la forme de prêts (aides remboursables) mais cette forme est rarement utilisée car les jeunes aidés sont dans une grande détresse financière et la gestion des prêts engendre un coût supplémentaire pour les départements (Renard, 2010). Il existe une procédure dite d'aide d'urgence qui représente 20% de l'ensemble des aides individuelles octroyées. Cette procédure, utilisée de façon très inégale selon les départements, permet d'examiner le dossier du jeune *a posteriori* par la commission d'attribution. La durée maximale d'attribution des aides est de trois mois, mais il est possible que l'aide financière soit renouvelée. Les aides correspondent à un montant moyen de 193 euros en 2008 (Renard, 2010) mais il varie fortement d'un département à l'autre (de 76 à 1057 euros). Elles sont la plupart du temps ponctuelles, cependant certains jeunes ont bénéficié de l'aide à plusieurs reprises (en moyenne deux aides par jeune selon les départements). Sur les 165 000 demandes adressées aux FAJ en 2004⁸⁴, 103 000 aides ont été accordées (Monrose, 2001). En 2008, le nombre d'aides financières individuelles accordées dans le cadre du FAJ est de 135 000 (Renard, 2010). A côté de ces aides individuelles, les deux tiers des départements ont mis en place des actions collectives (aide à l'insertion sociale, à la mobilité, au transport, à la formation).

Les demandeurs des FAJ sont dans une situation d'une grande précarité. En 2004, 47% des demandeurs ne perçoivent aucune ressource financière. Cette proportion s'est accrue depuis 2000 (42%). Le profil des demandeurs reste cependant constant d'une année à l'autre. Les demandeurs sont majoritairement des femmes. Le nombre de demandeurs de FAJ ne suit pas l'évolution de la conjoncture économique et l'état du marché du travail (Monrose, 2004). En effet, les caractéristiques de la population ciblée (en majorité des sortants sans qualification du système éducatif) ne connaissent pas de grandes modifications au cours du temps. Le nombre de sortants sans qualification, principale composante des demandeurs, reste stable, et le taux de chômage de cette population reste à un niveau très élevé (Monrose, 2004). Les bénéficiaires de ces aides sont souvent des jeunes qui n'ont pas assez travaillé afin d'accéder à l'indemnisation chômage. Les bénéficiaires du FAJ cumulent ainsi un certain nombre de handicaps sociaux qui rendent difficile leur insertion comme le montre une série de monographies (Julienne et Monrose, 2004). Ces

⁸⁴ Dernière année avant la décentralisation des FAJ.

études montrent également que la majorité des bénéficiaires méconnaissent les aides auxquelles ils pourraient accéder. Certains ne connaissent pas le sigle FAJ et au mieux, ils ont souvent une connaissance vague du dispositif. De plus, il existe de fortes disparités en pratique dans les modalités d'attribution des aides (délais de décision d'attribution par exemple) car aucun critère transparent n'existe. Le dispositif n'est pas mis en œuvre par les différents départements de manière homogène. A titre d'exemple, le montant du budget octroyé aux FAJ varie de 375 000 à 1 millions d'euros sans lien avec le nombre de jeunes du département ou la taille du département (Loncle, Muniglia, Rivard et Rothé, 2008). La présence d'étudiants parmi les bénéficiaires du FAJ (même si leur nombre reste faible), montre que les aides destinées aux étudiants (bourses sur critères sociaux) sont très faibles et nombre d'entre eux sont contraints d'avoir une activité professionnelle à côté. Au-delà du FAJ, c'est donc bien la question d'un revenu de solidarité pour les jeunes qui est posée.

L'analyse du FAJ met en lumière les nombreuses carences des aides existantes en vue de soutenir financièrement les jeunes qui en ont besoin : méconnaissance des aides, manque de lisibilité des dispositifs existants, nombre insuffisant des aides (bourses et aides financières), montant insuffisant afin de faire face aux dépenses même courantes, mauvaise articulation des dispositifs (possibilité de cumul), difficulté d'accès aux aides, disparités des aides et des montants attribués selon les acteurs locaux et selon les départements.

Les jeunes qui sortent du système éducatif et qui ne sont pas encore en emploi bénéficient de peu de ressources financières (autres que celles accordées par leurs parents) lors de leur début dans la vie active. Le taux de pauvreté⁸⁵ des 18-24 ans est de 21,8% pour les femmes et de 18,4% pour les hommes, alors qu'il est pour l'ensemble de la population respectivement de 13,8% et de 12,2% (Source : Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-CCMSA, enquête *Revenus fiscaux et sociaux 2008*). Or, après la mise en place du « RSA jeunes », on constate que 9000 individus seulement en ont bénéficié en mars 2011, soit 5% de l'objectif fixé à 160 000 jeunes est atteint (Cazain et Siguret, 2011).

⁸⁵ Taux de pauvreté au seuil des 60% du revenu médian.

Annexe 8. Le système d'information et la mise en panel des données de Parcours 3

L'objet de cette annexe est de détailler le système d'information qui a été développé pour exploiter les données *Parcours 3*, ainsi que d'expliquer les étapes de la mise en panel de ces données.

Parcours 3 est l'application de type *Software as Service* mise au point par la société *Micropole- Univers* pour le compte des missions locales. L'application est utilisée dans les missions pour gérer le suivi des jeunes et pour organiser le travail des conseillers. Elle s'utilise dans un navigateur Web.

L'intérêt de cette architecture logicielle est double. D'une part, il n'est pas nécessaire de déployer l'application dans chaque mission locale. Il suffit d'une connexion à Internet, d'un micro-ordinateur et d'un navigateur pour utiliser *Parcours 3*. D'autre part, les données sont stockées au niveau du serveur Web. Les missions locales n'ont pas à s'occuper des données qu'elles utilisent : assurer l'accès aux données, contrôler l'accès aux données, garantir la persistance des données, etc. Une dizaine de serveurs Web répartis sur le territoire français sont en service. *A priori*, chaque mission locale n'accède qu'à ses propres données ; il n'est donc pas nécessaire de prévoir des liens entre les différents serveurs. Il existe simplement un lien vers un entrepôt national pour permettre notamment de produire des statistiques nationales. Cette topologie a été récemment remise en cause pour permettre le suivi des jeunes quand ils changent, provisoirement ou définitivement, de mission locale. Nous disposons de ces données brutes recueillies au niveau national. Elles se présentent comme les fichiers de sauvegarde de la base de données de *Parcours 3*.

Les données brutes

Nous disposons ainsi d'une sauvegarde « à plat » et « en clair » de chacune des tables de la base de données relationnelle de *Parcours 3*. Un modèle relationnel est utilisé pour structurer les données de l'application.

Les données brutes sont particulièrement volumineuses. Nous disposons ainsi d'une quarantaine de tables de tailles et de caractéristiques très différentes. Une table peut comprendre près de 50 millions de lignes et près de 80 variables.

Le format de sauvegarde des tables de *Parcours 3* est le suivant.

- La première ligne du fichier comporte le nom des variables, entre guillemets, séparées par un point-virgule ;

– Les autres lignes comportent les valeurs, entre guillemets, séparées par un point-virgule.

Par exemple, les trois premières lignes du fichier de sauvegarde de la table DOSSIER_LOCOMOTION sont les suivantes.

```
"ID_DOSSIER";"CD_MOYEN_LOCO";"BL_LOCOMOTION_PRINCIPAL";"CD_STRUCTURE";"DT_MAJ_INFO"
```

```
"27667";"2";"1";"12145";"15/10/03"
```

```
"27088";"1";"1";"12145";"15/10/03"
```

La table DOSSIER_LOCOMOTION comporte ainsi cinq variables : ID_DOSSIER, DT_MAJ_INFO. Le nom des variables est systématiquement préfixé par un code de deux lettres qui donne le type de la variable ; il s'agit d'une convention propre aux développeurs de *Parcours 3*. Ainsi, « ID » indique que la variable est un identifiant qui permet de faire le lien avec une autre table ; « CD » que la variable est un code, etc.

La méthode utilisée pour organiser l'accès aux données

Nous réorganisons l'information dans le but d'accéder le plus rapidement possible aux observations de chaque table. Nous cherchons à pouvoir stocker la totalité d'une table dans la mémoire centrale de l'ordinateur. Chaque variable, dans chaque table, a fait l'objet d'une exploration systématique.

Dans le cas de la table DOSSIER_LOCOMOTION, cette exploration systématique conduit aux conclusions suivantes, par variable :

1. ID_DOSSIER (variable numéro de dossier du jeune entré dans la mission locale) est un nombre entier naturel dont la valeur la plus élevée est égale à 1 177 380 ;
2. CD_MOYEN_LOCO (variable moyen de locomotion) ne prend que dix modalités différentes ;
3. BL_LOCOMOTION_PRINCIPAL (variable moyen de locomotion principal) ne prend que deux modalités différentes;
4. CD_STRUCTURE (variable code de la structure de la mission locale) ne prend que 485 modalités différentes ;
5. DT_MAJ_INFO (variable date de mise à jour du dossier) est une date ; le numéro du jour le plus ancien est 2 452 874 et le numéro du jour le plus récent est 2 454 895 – ces numéros étant des « jours juliens ».

Cette information est utilisée pour recoder de manière systématique. Par exemple, les

variables qui représentent des dates sont codées comme un entier. Ces dates sont soit des dates de naissance soit des dates relatives à l'accompagnement des jeunes. En prenant comme point de départ le premier janvier 1900, les dates peuvent toutes être codées, en jours juliens. DT_MAJ_INFO est ainsi codé comme une date dont le point de départ est le premier janvier 1900.

Le tableau 34 donne une information synthétique sur cette phase de recodage des données brutes. On voit dans ce tableau, toujours dans le cas particulier de la table DOSSIER_LOCOMOTION que cette dernière comporte 3 931 437 observations.

Tableau 34. Les principales tables de *Parcours 3*

Tables	Nombre Observations	Nombre Variables
ACTU_DOSSIER	49 008 714	18
ADRESSE_DOSSIER	4 170 666	27
CURSUS_DOSSIER	9 703 581	17
DOSSIER	2 061 845	31
DOSSIER_ARCH	3 871 211	80
DOSSIER_GARDE	2 552 544	5
DOSSIER_HISTO	2 079 183	15
DOSSIER_LOCOMOTION	3 931 437	5
DOSSIER_LOCOMOTION_HISTO	2 157 496	5
DOSSIER_PERMIS	3 917 044	7
DOSSIER_PERMIS_HISTO	2 107 407	7
DOSSIER_RATTACHEMENT	5 145 397	8
DOSSIER_RESSOURCE	3 927 600	10
DOSSIER_RESSOURCE_HISTO	2 095 387	9
DOSSIER_STATUT	15 176 117	8
ENTRETIEN	30 775 443	8
MER_AUTRE	9 075 069	17
MER_OFFRE_FORM	6 054 692	21
NIVEAU_DOSSIER	11 508 064	10
PERIODE	1 212 400	12
PERIODE_VERSEMENT	2 455 918	12
PROGRAMME	2 403	20
PROGRAMME_DOSSIER	2 634 322	29
PROGRAMME_PILOTE	5 907	4

PROGRAMME_SORTIE	35 987	4
PROGRAMME_SUSPENSION	6 201	4
PROGRAMME_VERSEMENT	5 647	8
PROPOSITION	42 961 808	8
RECHERCHE	1 067 61	9
REF_CATALOGUE_NAT	60	7
REFERENCE	689 286	18
RUB_ACTE	56 737	7
RUBRIQUE	48 668	17
SIT_METIER	9 907 194	11
SIT_TYPE_CONTRAT	633 719	5
SITUATION_DOSSIER	14 338 786	47
STRUCTURE	6 622	29
ZONE	30 929	4
ZONE_COUVERTURE	439	4

Source : Parcours 3 ; extraction février 2009.

Nous avons recodé chacune des tables de *Parcours 3*. Le logiciel C++ a été utilisé afin de restructurer ces données et constituer une table unique nous permettant de réaliser une base de données en panel.

La mise en panel des données

Notre objectif est de détailler la chaîne de traitement qui nous a permis de « mettre en panel » les données de *Parcours 3* pour les jeunes suivis en CIVIS. Nous voulons estimer le modèle suivant où *dip* est une mesure du degré d'insertion professionnelle des jeunes et *ia* une mesure de l'intensité de leur accompagnement.

$$dip_{it} = \alpha ia_{it-1} + \beta x_{it} + \gamma_i + u_{it}$$

$$i = 1, \dots, N ; t = t_i, \dots, t_i$$

Notre paramètre d'intérêt est α – la mesure de l'effet causal de l'accompagnement sur l'insertion professionnelle. Les variables de contrôle sont figurées par le terme x_{it} ; γ_i est l'effet fixe individuel ; enfin, u_{it} est le terme d'erreurs.

Les données sont organisées sur la forme d'un modèle relationnel. La table DOSSIER est au cœur de ce modèle : tout jeune suivi dans une mission locale dispose d'une et d'une

seule observation dans cette table. Cette table, par l'intermédiaire de la variable ID_DOSSIER qui repère de manière unique un jeune suivi dans une mission locale, permet de retrouver toute l'information relative à ce dernier. La table DOSSIER dont nous disposons résulte toutefois de la mise bout à bout de la table DOSSIER de chaque mission locale.

L'identifiant unique pour chaque jeune suivi est ainsi constitué de la paire (ID_DOSSIER, CD_STRUCTURE) où le second élément de la paire est le code de la mission locale.

Les autres tables sont soit relatives à un jeune suivi – comme par exemple la table ADRESSE_DOSSIER qui renseigne sur l'adresse du jeune – soit relatives à d'autres informations – par exemple, la table STRUCTURE qui renseigne sur les caractéristiques de chaque mission locale. Nous détaillons, dans cette annexe, seulement les traitements pour les tables relatives aux jeunes suivis. Ces tables comportent la plupart du temps plusieurs observations par jeune. Cette multiplicité permet d'établir soit un historique soit une trajectoire. Par exemple, les différentes observations de la table ADRESSE_DOSSIER permettent de reconstruire l'histoire résidentielle du jeune. Les différentes observations de la table SITUATION_DOSSIER permettent, elles, d'établir la trajectoire d'insertion professionnelle du jeune.

L'architecture d'ensemble

Le système d'information que nous avons mis en place repose, en premier lieu, sur une table centrale – la table CIVIS – et, en second lieu, sur plusieurs tables satellites – les tables issues des tables SITUATION_DOSSIER, ACTU_DOSSIER et DOSSIER_STATUT. Des fichiers d'index font le lien entre une observation de la table CIVIS et les lignes afférentes des tables satellites.

La table CIVIS renseigne sur toutes les informations du jeune qui présentent un caractère permanent (comme, par exemple, la date de naissance, le niveau de sortie du système éducatif, etc.). Les tables satellites permettent, de leur côté, de reconstituer les trajectoires des jeunes suivis. La table SITUATION_DOSSIER précise les situations successives des jeunes par rapport à l'activité, avec un grand détail. Ces situations sont présentées comme un épisode temporel, avec une date de début et deux dates de fin (fin prévue et fin effective) et avec une nomenclature très désagrégée des situations.

Cette nomenclature est pour nous très importante puisqu'elle nous permet d'évaluer de degré d'insertion professionnelle d'un jeune. Nous distinguons pour le moment les

six degrés suivants, proprement hiérarchisés.

Codage	Description
1	Inactivité
2	Chômage
3	Formation
4	Contrat aidé
5	Emploi précaire
6	Emploi durable

Le tableau 35 détaille le passage des modalités de la variable CD_TYPE_SITUATION de la table SITUATION_DOSSIER à nos six degrés d'insertion professionnelle.

La table ACTU_DOSSIER nous permet de reconstituer des trajectoires d'accompagnement des jeunes. En effet, chaque ligne de cette table consigne un évènement en lien avec la mission locale ; ce peut être un rendez-vous avec le jeune suivi, un entretien téléphonique, etc.

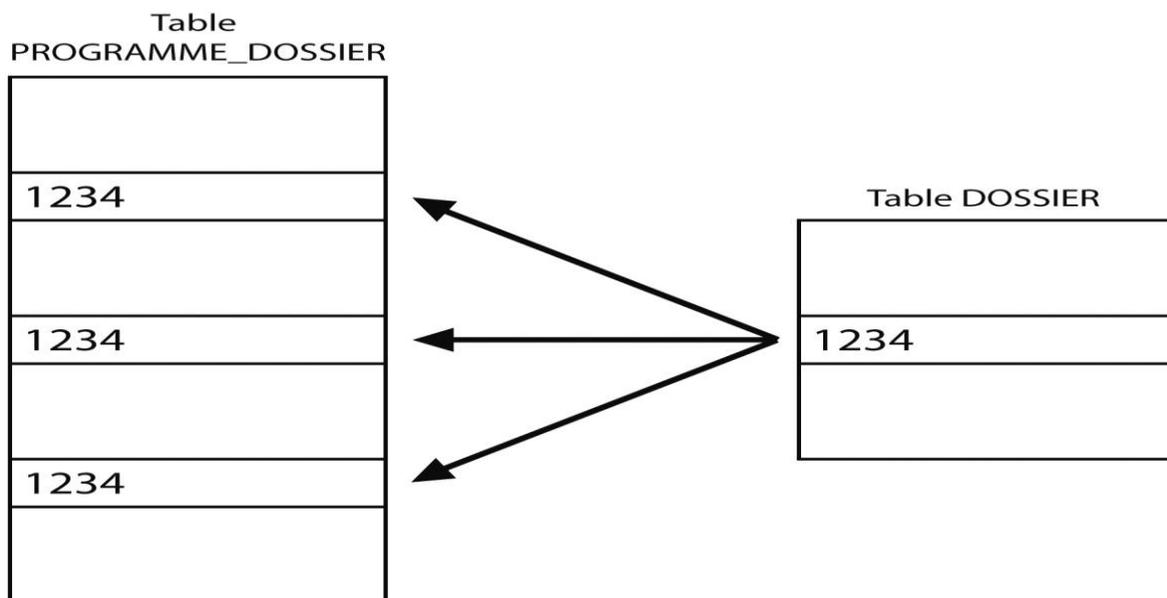
Enfin, la table DOSSIER_STATUT retrace la situation « administrative » du dossier. À la date de fin réelle du CIVIS, ou sinon à la date d'extraction des données, 48 % des jeunes suivis ont un dossier qui est « clos-en-veille » ; seulement 52 % ont donc un dossier « actif ». Il semble ainsi difficile d'assurer un accompagnement de long terme pour un public confronté à de grandes difficultés ; le dispositif CIVIS permet sans doute de mieux suivre ces personnes sans éviter pour autant un phénomène de « décrochage » massif.

L'identification des bénéficiaires du CIVIS

Les interventions des conseillers auprès de jeunes sont appelées « programmes » ; le CIVIS est ainsi l'un des « programmes » que la mission locale est en mesure de proposer à son public. La table PROGRAMME_DOSSIER est utilisée pour renseigner l'historique des programmes auxquels le jeune est successivement inscrit. Pour repérer les jeunes qui ont bénéficié ou qui bénéficient du CIVIS, il est donc nécessaire de retrouver toutes les lignes de la table PROGRAMME_DOSSIER afférentes au jeune suivi puis de tester si les modalités de la variable ID_PROGRAMME désignent bien soit un programme CIVIS classique soit un programme CIVIS renforcé. Les

interventions des conseillers auprès de jeunes sont appelées « programmes » ; le CIVIS est ainsi l'un des « programmes » que la mission locale est en mesure de proposer à son public. La table PROGRAMME_DOSSIER est utilisée pour renseigner l'historique des programmes auxquels le jeune est successivement inscrit. Pour repérer les jeunes qui ont bénéficié ou qui bénéficient du CIVIS, il est donc nécessaire de retrouver toutes les lignes de la table PROGRAMME_DOSSIER afférentes au jeune suivi puis de tester si les modalités de la variable ID_PROGRAMME désignent bien soit un programme CIVIS classique soit un programme CIVIS renforcé.

Figure 3. Les liens entre la table DOSSIER et la table PROGRAMME_ DOSSIER



Une observation de la table DOSSIER est liée *a priori* à plusieurs lignes de la table PROGRAMME_ DOSSIER (voir la figure 3). Il est possible de prévoir les cinq étapes suivantes pour construire la table CIVIS des jeunes qui ont bénéficié ou qui bénéficient du CIVIS.

1. Lecture de la table PROGRAMME_DOSSIER et rétention en mémoire centrale de l'information pertinente des lignes de cette table ;
2. Construction d'un index pour accéder, à partir de l'identifiant d'un jeune suivi, à toutes les lignes de la table ;
3. Lecture, une à une, des observations de la table DOSSIER ;
4. Évaluation de la condition « le jeune est-il ou était-il bénéficiaire du CIVIS ? » ;
5. Le cas échéant, création d'une nouvelle ligne de la table CIVIS.

L'abondement de l'information pour les bénéficiaires du CIVIS

Dans un deuxième temps, nous complétons l'information pour les jeunes suivis en CIVIS, en recherchant les données dans d'autres tables de *Parcours 3*. Il s'agit d'aller rechercher une information complémentaire comme par exemple le niveau d'études à la date d'entrée dans le CIVIS ; il ne s'agit pas, pour le moment, de mobiliser les tables SITUATION_DOSSIER, ACTU_DOSSIER et DOSSIER_STATUT qui permettent de retracer les trajectoires individuelles des jeunes.

Aussi les tables ADRESSE_DOSSIER, CURSUS_DOSSIER, DOSSIER_LOCOMOTION et DOSSIER_PERMIS sont-elles, pour le moment, utilisées pour abonder l'information de base qui a été récupérée dans la table DOSSIER. Le traitement, à chaque fois, est identique et comporte les cinq étapes suivantes (voir figure 5):

1. Lecture de la table et rétention en mémoire centrale des variables d'intérêt ;
2. Construction de l'index qui va permettre d'accéder à toutes les lignes de la table relatives à un jeune de la table CIVIS ;
3. Lecture, une à une, des observations de la table CIVIS ;
4. Accès à l'ensemble des lignes relatives à un jeune, sélection de l'information pertinente ;
5. Enregistrement de l'information dans l'observation courante de la table CIVIS.

Nous avons synthétisé l'information apportée par la table DOSSIER_PERMIS. Dans cette table, une ligne est créée pour chaque type de permis de conduire possédé par le jeune suivi. Aussi obtient-on au maximum sept lignes pour un seul jeune. Les types de permis ont donc été recodés (voir le tableau 35) en cinq modalités :

- « pas de permis »,
- « permis bâtiment et génie civil »,
- « permis motocyclette »,
- « permis véhicule léger »,
- « permis poids lourd et autres permis ».

Pour la date d'obtention, nous avons retenu la date la plus ancienne des permis concernés par le regroupement.

Tableau 35. Table de recodage relative aux permis de conduire

Code	Variables Parcours 3	Nouveau libellé Variables	Modalités
-2	Reprise Parcours	Pas de permis	0
0	Pas de permis	Pas de permis	0
372	CACES 372 Engins de chantiers	Permis BCG	1
377	CACES 377 Grues à tour	Permis BCG	1
383	CACES 383 Grues mobiles	Permis BCG	1
386	CACES 386 Plate-formes élev.mobil de pers.	Permis BCG	1
389	CACES 389 Chariots automatiques manut. conduct. porté	Permis BCG	1
390	CACES 390 Chariots automatiques manut. conduct. porté	Permis BCG	1
A	A-Motocyclettes ttes cylindrées	Permis moto	2
AL	AL-Moto<125 tricy.quad.moteur	Permis moto	2
B	B-Véhic. de-10 places	Permis véhicule léger	3
C	C-Véhic. poids lourds – de 26 T	Permis poids lourd et autre permis	4
CL	CL-Véhic. poids lourds + de 26 T	Permis poids lourd et autre permis	4
D	D-Véhic. de transports + de 9 pers.	Permis poids lourd et autre permis	4
E	E-Véhic. attelés d'une remorque	Permis poids lourd et autre permis	4
F	F- Véhic. spécialement aménagés	Permis poids lourd et autre permis	4
U	U-Code	Pas de permis	0
W	W-Attestation de sécurité routière	Pas de permis	0
X	X-Brevet sécurité routière	Pas de permis	0
Y	Y-Permis en cours	Pas de permis	0
Z	Z-Autre permis	Permis poids lourd et autres permis	4

Les trajectoires d'insertion, d'accompagnement et de gestion administrative

La phase suivante de la chaîne de traitement a pour objet de permettre la reconstitution de différentes trajectoires individuelles : les trajectoires d'insertion (à partir de la table SITUATION_DOSSIER), les trajectoires d'accompagnement (à partir de la table ACTU_DOSSIER) et, enfin, les trajectoires de gestion administrative (à partir de la table DOSSIER_STATUT). L'information consignée dans ces tables décrit soit un épisode temporel soit un évènement particulier.

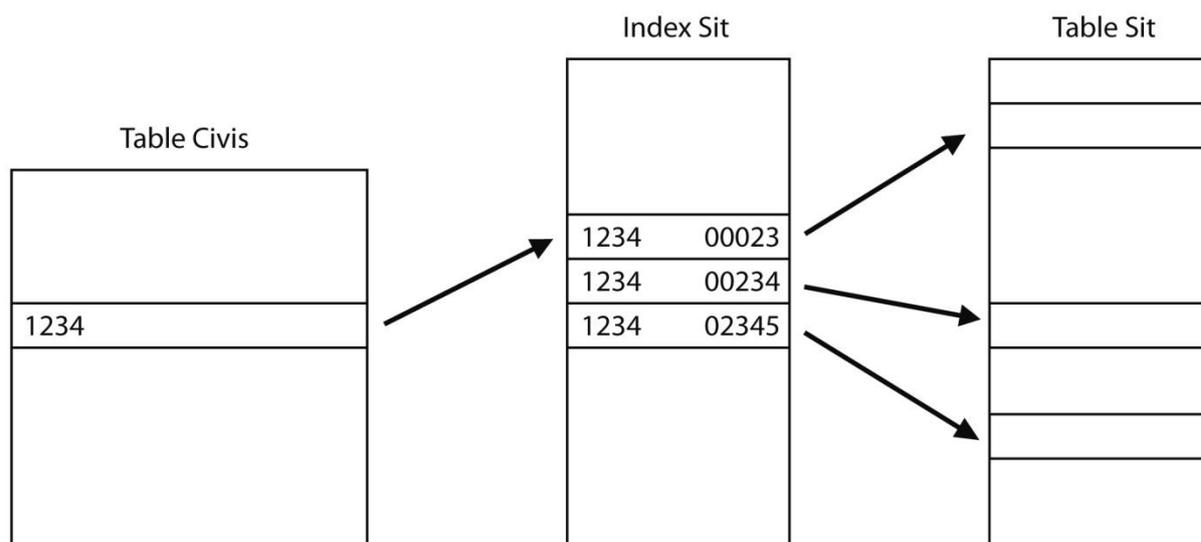
Nous avons stocké cette information dans des tables satellites qui filtrent les données d'une part en ne retenant que les lignes qui correspondent à des jeunes qui bénéficient du CIVIS et, d'autre part, en ne retenant que les variables d'intérêt de la table d'origine. Ces trois tables satellites sont dénommées comme suit :

- SITUATION_DOSSIER: Sit
- ACTU_DOSSIER : Act
- DOSSIER_STATUT : Sta

Le lien entre la table CIVIS et les tables satellites est assuré par un index, pour chaque table. Cet index évite d'avoir à trier les tables satellites ; l'information n'est toutefois pas dupliquée puisque l'identifiant du jeune suivi n'a pas été conservé dans les tables satellites. La figure 4 illustre la cinématique de l'accès à ces tables satellites : pour chaque bénéficiaire du CIVIS, une recherche de l'identifiant dans l'index permet d'obtenir le numéro de la première ligne de la table satellite qui se rapporte à ce jeune.

L'identifiant des jeunes est constitué par une paire de deux nombres entiers, l'identifiant du dossier dans la mission locale et le code de la mission locale.

Figure 4. Cinématique de l'accès aux épisodes décrits dans la table satellite Sit



Ces tables satellites nous permettent de renseigner, pour chaque trimestre/jeune, différentes mesures du degré d'insertion professionnelle et de l'intensité de l'accompagnement.

Trimestres/jeune et trimestres du calendrier

Nous suivons chaque jeune bénéficiaire du CIVIS à compter de sa date d'entrée dans le dispositif. Nous cherchons la durée de la période qui serait pertinente pour mettre en évidence un lien causal, fondé sur l'antécédence temporel, entre l'intensité de l'accompagnement et l'insertion professionnelle. Nous retenons, comme laps de temps, le trimestre. Cette durée est, dans la chaîne de traitement, un paramètre défini comme un nombre de laps de temps par an. Il serait donc *a priori* possible de travailler pour des épisodes temporels qui s'étendent sur deux mois, voire sur un seul mois. Le dernier trimestre de suivi est défini de manière floue de sorte qu'un suivi de 370 jours, par exemple comme on en observe assez souvent, soit compté comme un suivi sur quatre trimestres et non sur cinq trimestres.

Ces trimestres s'inscrivent toutefois dans l'espace du jeune suivi : il s'agit de retracer une dynamique individuelle. Nous calons ainsi ces trimestres à partir du début du CIVIS ; ces trimestres sont dénommés « trimestres/jeune ». Nous avons fait correspondre ces trimestres relatifs à l'histoire propre du jeune suivi aux trimestres du calendrier. Nous retenons alors le trimestre du calendrier qui contient la durée la plus longue du trimestre/jeune. Par exemple, pour un CIVIS qui débute le 20 janvier 2007, le premier trimestre/jeune s'étend du 20 janvier 2007 au 19 avril 2007, le deuxième du 20 avril 2007 au 19 juillet, etc. Le premier trimestre du

calendrier est le premier trimestre de l'année 2007. Par contre, pour un CIVIS qui débuterait le 20 février 2007, le premier trimestre du calendrier serait le deuxième trimestre de l'année 2007.

Nous cherchons alors à construire des indicateurs synthétiques qui retracent la situation du jeune suivi au cours de chaque trimestre/jeune. Pour le degré d'insertion professionnelle, nous recherchons la situation dominante au cours du trimestre. Toutes les lignes de la table Sit rattachées au jeune sont retenues. Ces lignes permettent de retrouver la ou les situations du jeune pour le trimestre courant : il est alors possible d'en déduire la situation dominante.

Tableau 36. Distribution du nombre de situations utilisées pour identifier le degré d'insertion professionnelle dominant des trimestre/jeunes

Nombre de situations	0	1	2	3	4	5	6 et plus	Total
Nombre	250 302	1 665 016	643 333	148 731	32 657	8 450	4 908	2 753 397
Pourcentages	9,1	60,5	23,4	5,4	1,2	0,3	0,2	100,0

*Source : Parcours 3 (Conseil National des Missions Locales), extraction de février 2009 et calcul des auteurs
Lecture : dans 60,5% des cas, le calcul du dip d'un trimestre/jeune est effectué à partir d'une seule situation ; dans 23,4% à partir de deux situations*

Le tableau 34 détaille le calcul de ce « degré d'insertion professionnelle dominant ». On voit notamment que dans près de deux tiers des cas, le degré d'insertion professionnelle est calculé à partir d'une seule situation : les trajectoires montre une certaine immobilité quand elles sont appréhendées à une fréquence trimestrielle.

Pour l'intensité de l'accompagnement, nous avons construit deux indicateurs, d'un côté, le nombre d'entretiens individuels et, de l'autre côté, le nombre d'autres contacts avec la mission locale. Il nous a semblé plus pertinent de retenir le nombre d'entretiens en face à face entre le conseiller de la mission locale et le jeune suivi, comme indicateur de l'intensité de l'accompagnement.

Le contrôle de la qualité des données

Nous nous sommes attachés à contrôler tout le long de la chaîne de traitement la validité des données. Nous avons exclus, au tout début du traitement, quelques observations invalides : une dizaine pour lesquelles la date d'entrée en CIVIS n'est pas renseignée et une autre petite dizaine pour lesquelles la variable BL_CIVIS_RENFORCE n'est pas renseignée.

Figure 5. Identification et traitement des anomalies ; détection des observations aberrantes

Type d'anomalie	Nombre	%	Traitement
Sans aucune ligne dans la table DOSSIER_LOCOMOTION	118	0,02	Anomalie ignorée
Sans aucune ligne dans la table DOSSIER-PERMIS	18	ε	Anomalie ignorée
Sans aucune ligne dans la table ADRESSE_DOSSIER	71	0,01	Anomalie ignorée
Sans aucun épisode dans la table SITUATION_DOSSIER	4	ε	Exclusion du dossier
Une date de début de situation invalide	18	ε	Exclusion du dossier
Séquences des numéros d'ordre et des dates de début différent différentes	129 019	18,50	Anomalie ignorée
Date de fin de situation invalide	202 572	5,63	Utilisation de la date de début de l'épisode suivant
Date de fin de situation conduisant à une durée négative de l'épisode	1856	0,05	Utilisation de la date de début de l'épisode suivant
Date de fin de situation conduisant à un recouvrement de deux épisodes	239 121	6,65	Utilisation de la date de début de l'épisode suivant

Sans aucun épisode dans la table SITUATION_DOSSIER en cours de CIVIS	16 275	2,33	Exclusion du dossier
Sans aucun épisode dans la table SITUATION_DOSSIER pour pouvoir renseigner le degré d'insertion professionnelle pour au moins un trimestre/jeune du dossier	126 775	18,18	Utilisation du degré d'insertion professionnelle du trimestre précédent (ou de la situation précédente au cas du premier trimestre de suivi)

Source : Parcours 3 (Conseil National des missions locales), extraction de février 2009, et calculs des auteurs.

Nous n'avons pas exclu les individus pour lesquels l'abondement à partir des tables ADRESSE_DOSSIER, CURSUS_DOSSIER, DOSSIER_LOCOMOTION et DOSSIER_PERMIS n'a pas été fructueux. Ceci ne concerne qu'un petit nombre de jeunes. Nous avons en revanche exclu les anomalies qui nous sont apparues lors de la reconstitution des trajectoires. Nous avons ainsi exclu les dossiers pour lesquels :

- nous ne retrouvions pas d'épisode dans la table SITUATION_DOSSIER;
- nous avons une date de début de situation invalide ;
- nous ne retrouvions pas d'épisode dans la table en cours de CIVIS.

Pour le reste, nous nous sommes efforcés de retraiter les données. Nous avons constaté, dans la table SITUATION_DOSSIER, que le numéro d'ordre des lignes, dans de nombreux cas, ne coïncidait pas avec la séquence des dates de début de situation. Nous en avons déduit que les conseillers ne renseignent pas toujours le parcours des jeunes chronologiquement et nous n'avons donc pas considéré que cette discordance était une anomalie.

Les dates de fin d'épisode sont assez souvent invalides : soit elles ne sont pas renseignées, soit elles conduisent à un épisode de durée négative, soit enfin elles recouvrent l'épisode suivant. Dans ces trois cas, nous utilisons la date de début de l'épisode suivant pour attribuer une date valide.

Enfin, il nous a fallu imputer un degré d'insertion professionnelle pour des situations où les trajectoires ne sont pas complètement renseignées. En effet, les épisodes consignés dans la table SITUATION_DOSSIER ne permettent pas toujours de reconstituer la trajectoire complète du jeune. Nous avons retenu, dans le cas de

trajectoire manquante, la dernière information connue.

La parallélisation des traitements et interface avec SAS

Le schéma de la figure 6 résulte de l'analyse que nous avons conduite pour paralléliser le traitement. Nous avons repéré les différentes étapes pour lesquelles un traitement séquentiel s'impose.

Enfin, nous avons voulu rendre automatique le transfert des données depuis notre système d'information vers le système SAS.

Figure 6. Parallélisation des traitements de la mise en panel des données

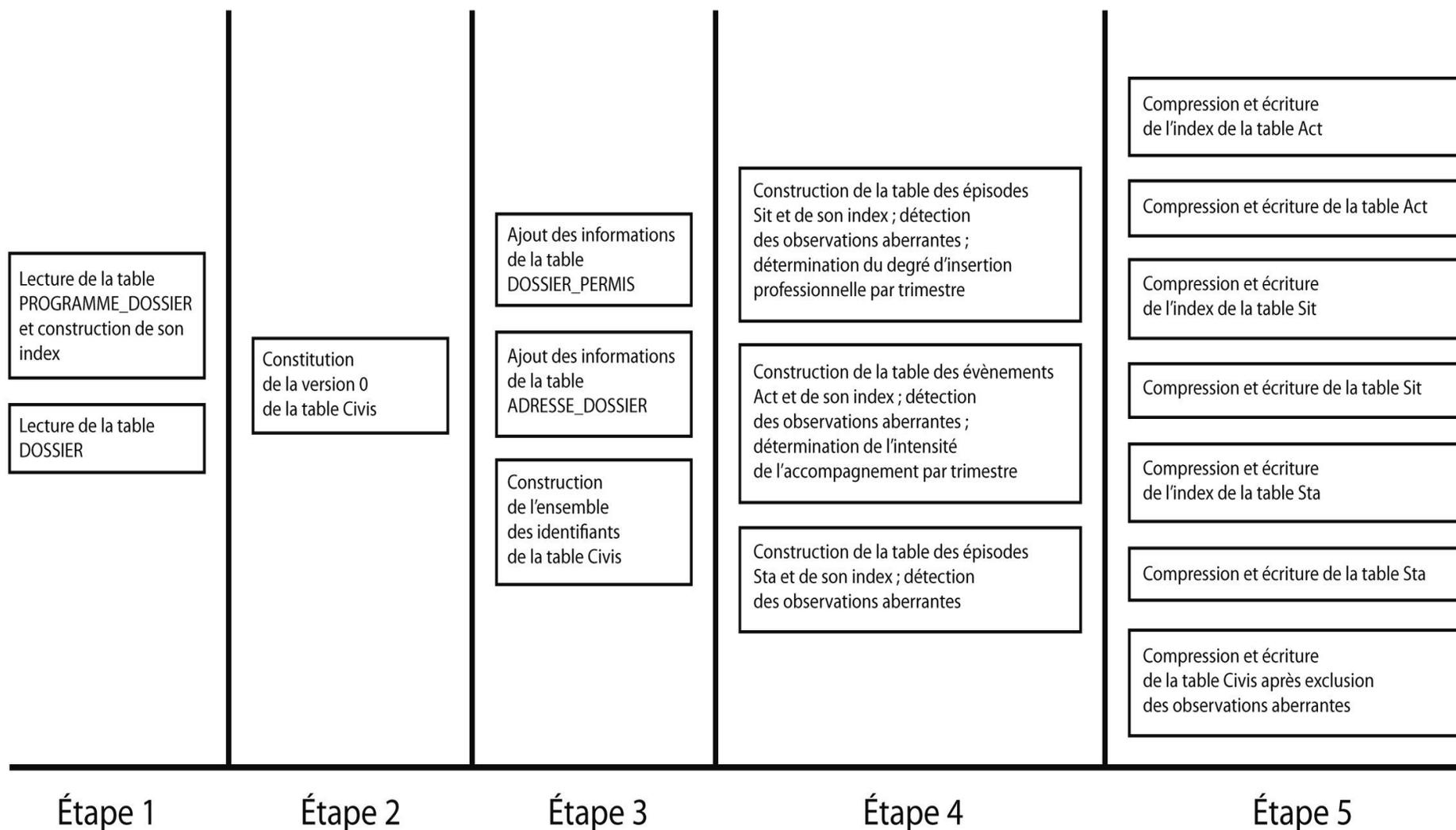


Tableau 37. La construction du degré d'insertion professionnelle

Codage Parcours 3	Type de situation	Catégorie	Codage effectué
-2	Reprise Parcours 2	Reprise parcours 2	
0	CEC-Contrat Emploi Consolidé-Secteur non marchand	Emploi	4
1	Contrat d'apprentissage	Contrat en alternance	4
2	Contrat de qualification	Contrat en alternance	4
3	Contrat d'insertion	Emploi	4
4	CES-Contrat Emploi solidarité	Emploi	4
5	Contrat d'adaptation	Contrat en alternance	4
6	Contrat d'orientation	Contrat en alternance	4
7	Contrat local d'orientation	Emploi	4
8	CRE-Contrats de Retour à l'Emploi avec formation	Emploi	4
9	Contrats de réinsertion en alternance	Emploi	4
10	Stages d'insertion dans la vie professionnelle-Secteur marchand	Emploi	4
11	TUC-Travaux d'Utilité Collective-Secteur non marchand	Emploi	4
12	CES-Contrat Emploi Solidarité sans formation-secteur non marchand	Emploi	4
13	CRE-Contrat de Retour à l'Emploi sans formation-Secteur marchand	Emploi	4
14	Exo jeune	Emploi	4
15	Association intermédiaire	Emploi	4
16	CDD- Contrat à Durée Déterminée-insertion	Emploi	5
17	CDD-Contrat à Durée Déterminée-intérim	Emploi	5
18	CDD- Contrat à Durée Déterminée-saisonnier	Emploi	5
19	CDD-Contrat à Durée Déterminée-temps partiel	Emploi	5

20	CDD- Contrat à Durée Déterminée	Emploi	6
21	CDD- Contrat à Durée Indéterminée-temps partiel	Emploi	5
22	CDD-Contrat à Durée Indéterminée	Emploi	6
23	Autre Contrat de travail	Emploi	6
24	Formation initiale (retour)	Formation	3
25	MGIEN	Formation	3
26	SMAN	Formation	3
27	AFA 16/25 ans	Formation	3
28	SRA	Formation	3
29	SRP	Formation	3
30	PAQUE	Formation	3
31	Conseil général (form. RMI)	Formation	3
32	Conseil régional	Formation	3
33	AFPA (Stage AFPA structure)	Formation	3
34	DRTEFP autres formations	Formation	3
35	FNE-CLD (femmes isolées)	Formation	3
36	AIF (SIFE)	Formation	3
37	SAE	Formation	3
38	Autres stages (niveau IV, etc...)	Formation	3
39	Z-autre mes. ANPE (accès emploi)	Formation	3
40	Divers	Formation	3
41	Stage modulaire	Formation	3
42	Demandeur d'emploi inscrit non indemnisé (ANPE)	Demandeur d'emploi	2
43	Demandeur d'emploi non inscrit	Demandeur d'emploi	2
44	Demandeur d'emploi longue durée non indemnisé (ANPE)	Demandeur d'emploi	2
45	Maternité	Non professionnelle	1
46	Service national	Non professionnelle	1
47	Maladie	Non professionnelle	1

48	Scolarisé/ (y compris étudiant)	Non professionnelle	1
49	Au pair	Non professionnelle	1
50	Autre situation non professionnelle	Non professionnelle	1
51	CDD-APEJ-Aide au Premier Emploi des Jeunes-Secteur marchand	Emploi	4
52	CDI-APEJ-Aide au Premier Emploi des Jeunes-Secteur marchand	Emploi	4
53	CIE-Contrat Initiative Emploi-secteur marchand	Emploi	4
54	NS-NE-Nouveaux Services-Nouveaux Emplois –Secteur non marchand	Emploi	4
55	CJE-SEJE-Contrat jeunes en Entreprise-Soutien à l'Emploi des jeunes en Entreprises (Temps plein)	Emploi	4
56	CJE-SEJE-Contrat jeunes en Entreprise-Soutien à l'Emploi des jeunes en Entreprises (Temps partiel)	Emploi	4
57	Mesure Emploi/Formation n°1	Contrat en alternance	3
58	Mesure Emploi/Formation n°2	Contrat en alternance	3
59	Mesure Formation n°1	Formation	1
60	Mesure Formation n°2	Formation	1
61	Mesure Non Prof. n°1	Non professionnelle	4
62	Mesure Non Prof. n°2	Non professionnelle	2
63	CEV-Contrat Emploi Ville-secteur non marchand	Emploi	4
64	Demandeur d'emploi indemnisé ASSEDIC	Demandeur d'emploi	2
65	Demandeur d'emploi longue durée indemnisé ASSEDIC	Demandeur d'emploi	2
66	CIVIS associations	Emploi	4
67	Contrat de professionnalisation	Contrat en alternance	4

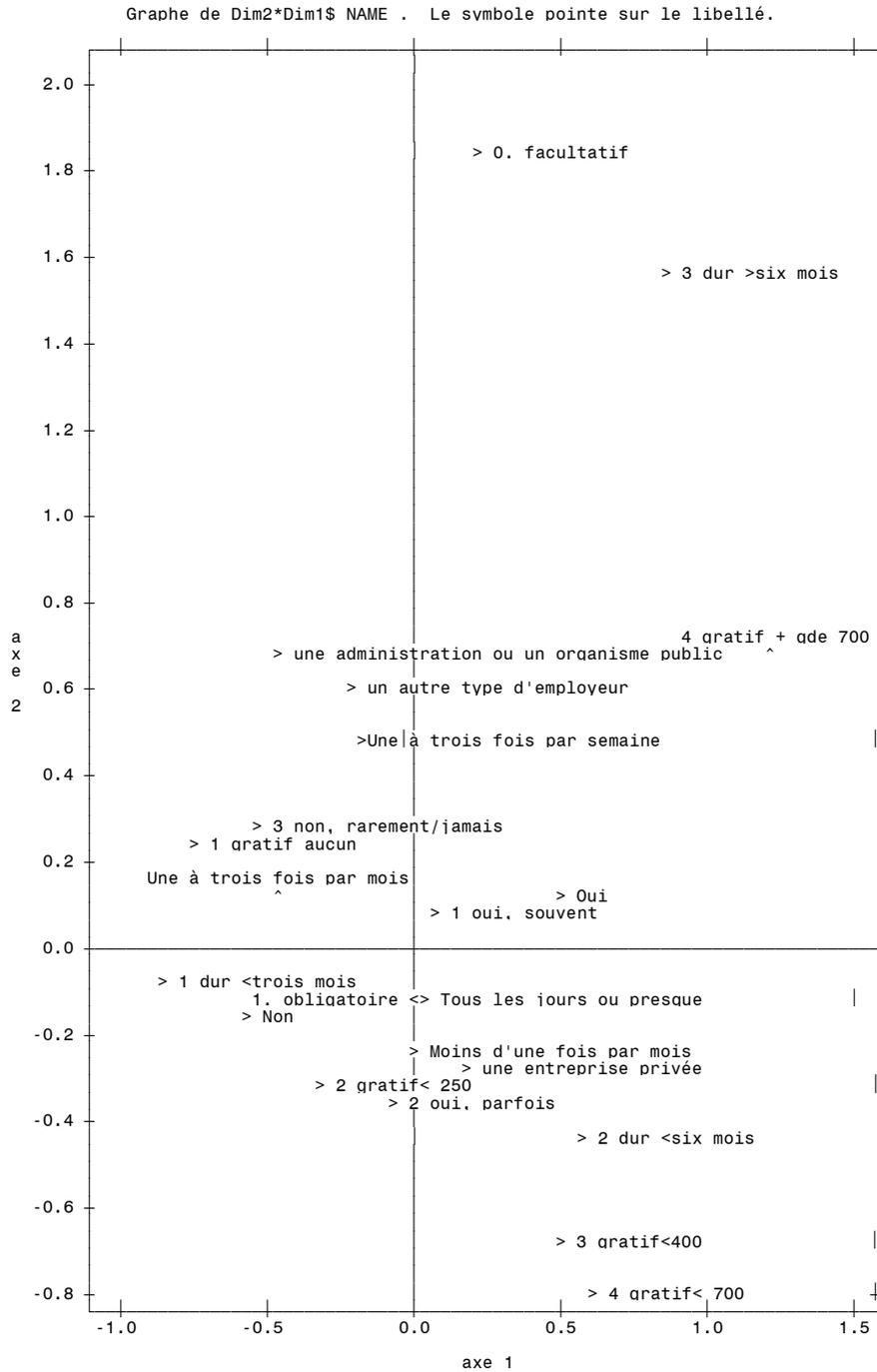
68	Mesure Emploi n° 1	Emploi	4
69	Mesure Emploi n°2	Emploi	4
70	Emplois Tremplins	Emploi	6
71	CAE-Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi-secteur non marchand	Emploi	4
72	CAV-Contrat d'Avenir-secteur non marchand	Emploi	4
73	CIRMA-Contrat d'Insertion Revenu Minimum D'activité-secteur marchand	Emploi	4
74	CNE-Contrat Nouvelle Embauche-Temps complet	Emploi	6
75	CNE-Contrat Nouvelle Embauche-Temps partiel	Emploi	4
76	PACTE	Contrat en alternance	4
77	AFPA PAVA	Formation	3
78	APR	Formation	3
79	Scolarisé	Formation	3
80	MGIEN	Scolarité	3
81	PMP-Période en Milieu Professionnel	Immersion en entreprise	3
82	EMT-Evaluation en Milieu de Travail	Immersion en entreprise	4
83	EMTPE-Evaluation en Milieu de Travail Préalable à l'Embauche	Immersion en entreprise	4
84	Dispositif régional	Immersion en entreprise	3
85	Dispositif local	Immersion en entreprise	3
86	Formation Armée	Formation	3
87	Contrat de volontariat	Emploi	4
88	Retour formation initiale	Scolarité	3
89	CUI-Contrat Unique d'Insertion-Secteurs marchand et non marchand	Emploi	4

Source :

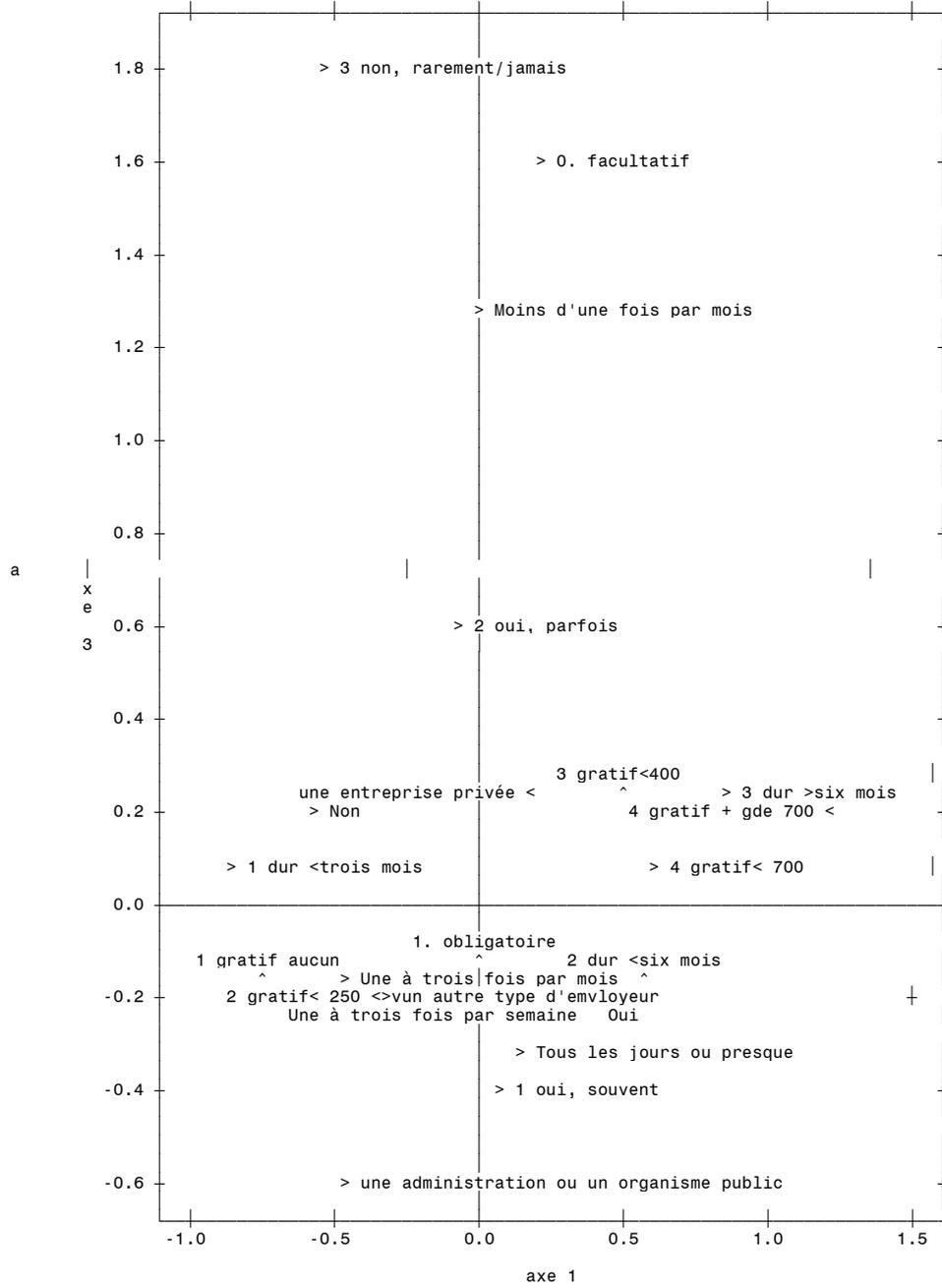
Parcours

3

Annexe 9. Analyse des Correspondances Multiples (ACM)



Graphe de Dim3*Dim1\$ NAME . Le symbole pointe sur le libellé.



Annexe 10. Données sur l'apprentissage en France

Tableau 38. Poids de l'apprentissage sur l'ensemble du second cycle professionnel par région et académie en 2008-2009 (France métropolitaine + DOM)

Région	Académie	Effectifs du second cycle professionnel				Poids de l'apprentissage (%) (1)	
		Statut scolaire		Statut apprenti		Niveau V	Niveau IV
		Niveau V*	Niveau IV*	Niveau V	Niveau IV		
Alsace	Strasbourg	12 434	7408	8 496	3 521	40,6	32,2
Aquitaine	Bordeaux	24 538	13325	11 533	3 714	32,0	21,8
	Clermont-Ferrand	9 009	6616	5 568	1 978	38,2	23,0
Basse-Normandie	Caen	13 788	6458	7 353	2 377	34,8	26,9
Bourgogne	Dijon	10 944	8731	7 848	2 813	41,8	24,4
Bretagne	Rennes	23 423	16929	11 104	4 539	32,2	21,1
	Orléans-Tours	16 963	10437	11 347	4 541	40,1	30,3
Champagne-Ardenne	Reims	11 515	7420	5 508	1 912	32,4	20,5
Corse	Corse	1 929	707	1 339	248	41,0	26,0
Franche-Comté	Besançon	10 413	5699	5 247	2 476	33,5	30,3
Haute-Normandie	Rouen	15 362	8141	8 531	3 383	35,7	29,4
Ile de France	Créteil	30 001	19222	10 480	3 935	25,9	17,0
	Paris	11 815	6860	7 170	4 500	37,8	39,6
	Versailles	30 996	24667	11 575	5 789	27,2	19,0
	Total Ile-de-France	72 812	50 749	29 225	14 224	28,6	21,9
Languedoc-Roussillon	Montpellier	19 390	11885	8 965	3 150	31,6	21,0

Limousin	Limoges	5 733	3015	2 338	1 064	29,0	26,1
Lorraine	Nancy-Metz	18 046	13506	9 270	4 294	33,9	24,1
Midi-Pyrénées	Toulouse	20 749	11625	10 178	3 797	32,9	24,6
Nord-Pas-de-Calais	Lille	44 671	21037	10 569	5 214	19,1	19,9
Pays de la Loire	Nantes	29 008	14048	16 951	8 446	36,9	37,5
Picardie	Amiens	19 080	9022	7 254	2 974	27,5	24,8
Poitou-Charentes	Poitiers	12 742	7447	8 192	3 692	39,1	33,1
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	24 315	10756	11 558	4 938	32,2	31,5
	Nice	10 116	9427	8 644	2 423	46,1	20,4
	Total PACA	34 431	20 183	20 202	7 361	37,0	26,7
Rhône-Alpes	Grenoble	26 985	9725	10 148	5 228	27,3	35,0
	Lyon	24 651	11351	9 697	6 156	28,2	35,2
	Total Rhône-Alpes	51 636	21 076	19 845	11 384	27,8	35,1
France Métropolitaine		478 616	275 464	226 863	97 102	32,2	26,1
Guadeloupe	Guadeloupe	6 495	3343	943	190	12,7	5,4
Guyane	Guyane	3 861	958	262	5	6,4	0,5
Martinique	Martinique	5 687	3336	898	305	13,6	8,4
La Réunion	La Réunion	11 187	6545	2 693	868	19,4	11,7
Total Dom		27 230	14 182	4 796	1 368	15,0	8,8
Total France Métropolitaine + DOM		505 846	289 646	231 659	98 470	31,4	25,4

(1) Apprentis / ensemble du second cycle professionnel (%)

Notes : * Niveau 5 statut scolaire : CAP, BEP, Mention complémentaire ;

* Niveau 4 statut scolaire : Bac pro, BMA (brevet des métiers d'art)

Source : MEN-MESR-DEPP / Système d'Information sur la Formation des Apprentis (SIFA)

Tableau 39. Evolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (France Métropolitaine + DOM)

Niveaux de formation	1995-1996	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
BTS / BTSA	12 539	27 800	28 982	29 639	30 245	31 435	35 345	40 611	45 000	47 249
DUT	2 067	4 285	4 490	4 397	4 325	4 188	4 717	5 157	5 552	5 795
Autres niveau III	667	3 468	3 762	3 715	3 647	3 937	4 171	4 548	5 025	5 528
Total niveau III	15 273	35 553	37 234	37 751	38 217	39 560	44 233	50 316	55 577	58 572
Licence	56	692	1 298	2 203	3 004	3 945	5 392	7 129	8 580	9 983
Maitrise	577	1 837	2 031	2 034	2 068	1 989	1 489	861	339	0
Autres niveau II	2 196	6 919	6 239	7 006	7 602	8 190	8 182	8 471	8 279	6 038
Total niveau II	2 829	9 448	9 568	11 243	12 674	14 124	15 063	16 461	17 198	16 021
Diplômes ingénieurs	1 734	4 644	5 086	5 514	6 218	6 631	7 153	7 891	9 147	10 279
DESS	193	1 162	1 461	1 614	1 772	1 464	411	0	0	0
Master					11	802	2 999	4 639	5 992	7 023
Autres niveau I	21	379	305	386	377	510	778	1 160	2 201	5 626
Total niveau I	1 948	6 185	6 852	7 514	8 378	9 407	11 341	13 690	17 340	22 928
Total	20 050	51 186	53 654	56 508	59 269	63 091	70 637	80 467	90 115	97 521

Source : MEN-MESR DEPP / Système d'Information sur la Formation des Apprentis (SIFA)

Tableau 40. Taux d'apprentissage par région selon leur niveau de formation (En %)

Région de résidence à la fin des études en 2001	Pourcentage d'apprentis dans le secondaire professionnel	Pourcentage d'apprentis dans le supérieur
Ile de France	43,50 %	6,61 %
Champagne	42,30 %	2,55 %
Picardie	36,81 %	7,01 %
Haute-Normandie	31,78 %	14,03 %
Centre	52,79 %	14,83%
Basse-Normandie	47,92 %	0,90 %
Bourgogne	46,83 %	6,07 %
Nord	16,28 %	4,42 %
Lorraine	30,28 %	4,55 %
Alsace	48,64 %	9,08 %
Franche-Comté	34,04 %	9,11 %
Pays de la Loire	52,23 %	7,33 %
Bretagne	39,37 %	3,35 %
Poitou-Charentes	56,15 %	6,52 %
Aquitaine	46,58 %	6,60 %
Midi-Pyrénées	46,76 %	5,90 %
Limousin	37,48 %	5,47 %
Rhône-Alpes	33,77 %	6,72 %
Auvergne	60,27 %	6,58 %
Languedoc-Roussillon	33,33 %	2,48 %
Provence Alpes Côte d'Azur	45,11 %	2,51 %

Champ : Ensemble des jeunes sortis de l'enseignement secondaire professionnel et supérieur en 2001.

Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	11
Chapitre 1. L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes	19
Introduction	21
1. L'évolution des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle des jeunes en France depuis les années 70	22
1.1. Les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes en France	22
1.2. Evolution des dispositifs et conjoncture économique	29
1.2.1. 1975-1982 : le développement des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes face à la montée du chômage de masse	29
1.2.2. La mise en place des emplois aidés non marchands: une nouvelle phase de développement des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes	31
1.2.3. Le début des années 90 : une utilisation contracyclique des mesures d'insertion des jeunes	33
1.2.4. Les mesures d'insertion professionnelle à la fin des années 90 : une composante structurelle du processus d'insertion des jeunes	34
1.2.5. La croissance du chômage des jeunes dans les années 2000	35
2. Un consensus européen sur les politiques destinées aux jeunes ?	40
2.1. L'activation des politiques destinées aux jeunes ?	40
2.1.1. L'activation : un consensus européen	40
2.1.2. L'activation des jeunes : vers une logique de « <i>work first</i> » ?	44
2.2. La professionnalisation : le système éducatif au service de l'activation des jeunes	49
2.2.1. Derrière le processus de Bologne : la professionnalisation du système d'enseignement supérieur français	49
2.2.2. La professionnalisation en pratique	52
Conclusion	54
Chapitre 2. L'accompagnement des jeunes en difficulté : présentation et évaluation du programme CIVIS	57
Introduction	59
1. L'accompagnement des jeunes en difficulté	60
1.1. Les dispositifs d'accompagnement individualisé vers l'emploi en France	61
1.1.1. L'accompagnement des demandeurs d'emploi en France	61
1.1.2. L'accompagnement des jeunes demandeurs d'emploi	63
Le réseau des missions locales et des PAIO	63

Le programme « TRACE »	65
Le CIVIS	66
1.2. Les effets de l'accompagnement : une revue de littérature	69
2. Description des bénéficiaires du programme CIVIS	71
2.1. Les données issues de « Parcours 3 »	71
2.1.1. L'application « Parcours 3 »	71
2.1.2. Les données mises en panel	73
2.2. Caractéristiques des jeunes bénéficiaires du CIVIS	76
2.3. Situations professionnelles en cours de CIVIS	77
3. Une évaluation des effets sur le retour à l'emploi des jeunes bénéficiaires du CIVIS	84
3.1. La méthodologie empirique utilisée	84
3.2. Les résultats de l'évaluation	88
Conclusion	95
Chapitre 3. L'effet des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur	97
Introduction	99
1. Cadrage législatif, théorique et empirique des stages	100
1.1. La législation des stages en France	101
1.2. Les stages : entre compétences professionnelles et abus des employeurs	102
1.3. La littérature empirique	105
2. Les caractéristiques des stages	106
2.1. La nature des stages : premiers éléments descriptifs	106
2.2. Les stages dans l'enseignement supérieur : éléments descriptifs à partir de l'Enquête Génération 2004	111
3. L'impact des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur	119
3.1. L'impact des stages sur l'accès à l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur	119
3.1.1. Qui sont les étudiants qui effectuent des stages durant leurs études supérieures ?	120
3.1.2. Le modèle économétrique utilisé	123
3.1.3. Les résultats de l'évaluation	127
3.2. L'effet de la « qualité » des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur	129
3.2.1. Une typologie des stages en fonction de leurs caractéristiques	129

Les variables retenues	130
Les principales dimensions distinctives	131
Une typologie des stages selon leurs caractéristiques	134
3.2.2. Les caractéristiques des stagiaires	138
3.2.3. L'effet de la qualité du stage sur l'insertion	145
L'effet sur le mode d'accès au premier emploi	146
L'effet sur le salaire	151
Conclusion	162
Chapitre 4. Doit-on développer davantage l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ?	165
Introduction	167
1. Le système d'apprentissage en France	168
1.1. L'apprentissage en France : une mise en perspective européenne	168
1.1.1. L'apprentissage : des formes variées selon les pays ?	169
Le « système dual » : le cas allemand	169
Le cas anglo-saxon : une absence de réglementation ?	173
1.1.2. L'originalité du cas français ?	175
L'apprentissage : une voie d'accès à la formation professionnelle dans le cadre scolaire	176
La décentralisation des compétences aux régions	177
1.2. L'évolution de l'apprentissage en France	181
12.1. Le développement de l'apprentissage dans le supérieur	181
12.2. Comment expliquer la croissance de l'apprentissage dans le supérieur ?	187
2. Une évaluation de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des jeunes	188
2.1. Evaluer l'apprentissage : une revue de littérature empirique	188
2.2. Présentation des données et du profil des apprentis	190
2.2.1. Les données	191
2.2.2. Le profil des bénéficiaires de l'apprentissage	191
2.3. L'impact de l'apprentissage sur la situation professionnelle future	197
2.3.1. La méthode d'estimation	198
Evaluer l'accès à l'emploi	198
Evaluer les écarts de salaire	201
2.3.2. L'apprentissage ne favorise pas davantage l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur	202

2.3.3 L'apprentissage permet aux diplômés du supérieur d'accéder à des salaires plus élevés	205
Conclusion	209
CONCLUSION GENERALE	211
BIBLIOGRAPHIE	221
Annexes	241

Liste des tableaux

Tableau 1. Nombre de nouveaux contrats d'insertion par semestre et par contrat	74
Tableau 2. Distribution des trimestres/jeunes par trimestres du calendrier	75
Tableau 3. Caractéristiques individuelles des jeunes en CIVIS (en %)	76
Tableau 4. Distribution des types de situation en cours de CIVIS (Types de situation dont la fréquence est supérieure à 1 %)	78
Tableau 5. Distribution des degrés d'insertion professionnelle en cours de CIVIS	79
Tableau 6. Distribution du degré d'insertion professionnelle par trimestre/jeune de suivi	80
Tableau 7. Distribution du nombre de changements de degré d'insertion professionnelle par trajectoire, pour différents ensembles de trajectoires	82
Tableau 8. Taux de recours et nombre moyen d'utilisation des formes de contact par contrat d'insertion	83
Tableau 9. Probit ordonné en niveau et auto-régressif de l'effet de l'intensité de l'accompagnement sur les jeunes suivis en CIVIS	89
Tableau 10. Durée des stages selon la formation suivie (En %)	113
Tableau 11. Montant de la gratification du stage selon la formation suivie (En %)	114
Tableau 12. Montant de la gratification du stage selon la durée du stage (En %)	115
Tableau 13. Montant de la gratification du stage selon l'établissement d'accueil (En %)	116
Tableau 14. Fréquences des rapports avec le maître de stage et lien avec les connaissances acquises en formation selon le plus haut diplôme obtenu (en %)	118
Tableau 15. Niveaux et spécialités des stagiaires de l'enseignement supérieur, en %	121
Tableau 16. Pourcentage de sortants de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage selon le diplôme	121
Tableau 17. Probabilité d'avoir effectué au moins un stage durant ses études	122
Tableau 18. Effet moyen d'avoir effectué un stage durant ses études sur la situation après la sortie de formation initiale	128
Tableau 19. Catégories de stages selon leur qualité	136
Tableau 20. Caractéristiques des différentes catégories de stages	136

Tableau 21. Classes de stage selon le plus haut diplôme obtenu (en %)	140
Tableau 22. Logit multinomial de la probabilité d'effectuer un type de stage	143
Tableau 23. Part de jeunes ayant accédé à un premier emploi dans une entreprise où ils ont effectué un stage, en fonction du type de stage	147
Tableau 24. Estimation de la probabilité de trouver son premier emploi dans une entreprise où l'on a déjà fait un stage.	148
Tableau 25. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage	152
Tableau 26. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage (correction du biais de sélection lié au fait d'avoir fait au moins un stage)	156
Tableau 27. Equations de salaire en fonction des caractéristiques scolaires et du stage (correction du biais de sélection lié au fait d'avoir fait au moins un stage)	158
Tableau 28. L'effet de la qualité du stage sur le salaire par niveau de diplôme.	161
Tableau 29. Répartition et évolution des effectifs d'apprentis selon le diplôme préparé (France métropolitaine + DOM)	182
Tableau 30. Répartition et évolution des effectifs d'apprentis par région, académie et niveau de formation (France métropolitaine + DOM)	185
Tableau 31. Les caractéristiques individuelles des apprentis selon leur niveau de formation (En %)	194
Tableau 32. Probabilité d'être en emploi un an après	202
Tableau 33. Equation de salaire	205
Tableau 34. Les principales tables de <i>Parcours3</i>	277
Tableau 35. Table de recodage relative aux permis de conduire	283
Tableau 36. Distribution du nombre de situations utilisées pour identifier le degré d'insertion professionnelle dominant des trimestre/jeunes	286
Tableau 37. La construction de degré d'insertion professionnelle	291
Tableau 38. Poids de l'apprentissage sur l'ensemble du second cycle professionnel par région et académie en 2008-2009 (France métropolitaine + DOM)	297
Tableau 39. Evolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (France Métropolitaine + DOM)	299
Tableau 40. Taux d'apprentissage par région selon leur niveau de formation (En %)	300

Liste des graphiques

Graphique 1. Les jeunes de moins de 26 ans dans les différents dispositifs de politique de l'emploi depuis 1974	24
Graphique 2. Les dispositifs en alternance chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974	25
Graphique 3. Les emplois aidés du secteur non marchand chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974	26
Graphique 4. Les emplois aidés du secteur marchand chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974	28
Graphique 5. Les dispositifs d'emploi et de formation professionnelle chez les jeunes de moins de 26 ans depuis 1974	30
Graphique 6. Représentation des coefficients des indicatrices trimestrielles	94
Graphique 7. Nombre de stages effectués par étudiant stagiaire	107
Graphique 8. Durée de stage effectué	109
Graphique 9. Evolution des effectifs d'apprentis selon le diplôme préparé	182
Graphique 10 Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé (en milliers)	243
Graphique 11. Part des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-29 ans selon la génération (En %)	244
Graphique 12. Taux de chômage global et taux de chômage des jeunes depuis 1975	267
Graphique 13. Taux de chômage des jeunes, part des emplois aidés parmi les emplois occupés par les jeunes et ensemble des emplois aidés occupés par les jeunes depuis 1975	268

Liste des figures

Figure 1. Les principaux dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes mis en place depuis les années 70	39
Figure 2. Schéma simplifié de l'organisation du système éducatif allemand	171
Figure 3. Les liens entre la table DOSSIER et la table PROGRAMME_ DOSSIER	281
Figure 4. Cinématique de l'accès aux épisodes décrits dans la table satellite Sit	285
Figure 5. Identification et traitement des anomalies	287
Figure 6. Parallélisation des traitements de la mise en panel des données	290

Liste des Encadrés

Encadré 1. Le programme « Gateway » dans le NDYP	47
Encadré 2. Le contrat d'autonomie	68
Encadré 3. Les stages dans l'enquête « Génération 2001 »	108
Encadré 4. L'enquête Emploi	110
Encadré 5. Les stages dans l'enquête « Génération » 2004 du Céreq	112
Encadré 6. Présentation de la méthode	125
Encadré 7. Analyse des correspondances multiples (ACM)	132
Encadré 8. L'évolution du cadre législatif encadrant l'apprentissage en France	178
Encadré 9. Contrats en alternance	251
Encadré 10. Emplois aidés non marchands	256
Encadré 11. Emplois aidés marchands	262

Liste des Annexes

Annexe 1. Evolution de la part des diplômés du supérieur	243
Annexe 2. L'enquête « Génération » du Céreq	245
Annexe 3. Classification des niveaux de formation	249
Annexe 4. Descriptif des principaux dispositifs publics de l'emploi et de la formation professionnelle des jeunes	251
Annexe 5. Taux de chômage et Part des emplois aidés depuis les années 70	267
Annexe 6. Le Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi (PPAE) : l'offre raisonnable d'emploi	269
Annexe 7. Des aides financières pour les jeunes : l'exemple du Fond d'Aide aux Jeunes (FAJ)	271
Annexe 8. Le système d'information et la mise en panel des données de Parcours 3	275
Annexe 9. Analyse des Correspondances Multiples (ACM)	295
Annexe 10. Données sur l'apprentissage en France	297

Glossaire

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi
APEJ : Aide au Premier Emploi des Jeunes
ASS : Allocation de Solidarité Spécifique
BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles
BTS : Brevets de Techniciens Supérieur
CAE : Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CAV : Contrat d'Avenir
CCPRA : Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'Apprentissage
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
CEC : Contrat Emploi Consolidé
CEF : Contrats Emploi-Formation
CEREQ : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CES : Contrat Emploi Solidarité
CFA : Centre de Formation d'Apprentis
CFI : Crédit de Formation Individualisé
CIE : Contrat Initiative Emploi
CIP : Contrat d'Insertion Professionnelle
CI-RMA : Contrat Insertion-Revenu Minimum d'Activité
CIVIS : Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale
CJE : Contrat Jeunes en Entreprise
CNE : Contrat Nouvelle Embauche
CNML : Conseil National des Missions Locales
CPE : Contrat Première Embauche
CSP : Catégories Socio-Professionnelles
CUI : Contrat Unique d'Insertion
CUI-CAE : Contrat Unique d'Insertion-Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
CUI-CIE : Contrat Unique d'Insertion-Contrat Initiative Emploi
DARES : Direction de l'Animation de la Recherche et des Etudes Statistiques
DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisés
DUT : Diplôme Universitaire Technologique
EDI : Emploi à Durée Indéterminé
ENA : Ecole Nationale d'Administration
FAJ : Fonds d'Aide aux Jeunes
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IPIP : Itinéraire Personnalisé d'Insertion Professionnelle
IUFM : Institut Universitaire des Maîtres
IUT : Instituts Universitaires Technologiques
LMD : Licence-Master-Doctorat
LRU : Loi Relative aux libertés et responsabilités des Universités
LSH : Langues Sciences Humaines
MEN-DEPP : Ministère de l'Education Nationale-Direction des Etudes de la prospective et de la performance
MOC : Méthode Ouverte de Coordination
MSG : Maîtrise des Sciences de Gestion
MST : Maîtrise de Sciences Technologiques
NDYP: New Deal for Young people

NOS : Nouvelle Offre de Service
NSEJ : Nouveaux Services-Emplois Jeunes
NVQ : National Vocational Qualification
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé
OPP : Opérateurs Privés de Placement
PAIO : Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation
PAQUE ; Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi
PARE : Plan d'Aide au Retour à l'Emploi
PARE-PAP : Plan d'Aide au Retour à l'Emploi-Projet d'Action Personnalisé
PNAE : Plan Nationaux d'Action pour l'Emploi
PPAE : Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi
PRDFPJ : Plans Régionaux de Développement de Formation Professionnelle des Jeunes
RCA : Revenu Contractualisé d'Autonomie
RMI : Revenu Minimum d'Activité
RSA : Revenu de Solidarité Active
SEE : Stratégie Européenne pour l'Emploi
SEJE : Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprise
SIVP : Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle
SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance
SMP : Suivi Mensuel Personnalisé
SNPS : Systèmes Nationaux de Protection Sociale
SPE : Service Public pour l'Emploi
SPNDE : Service Personnalisé pour un Nouveau Départ vers l'Emploi
TIC : Technologie des Informations et des Communications
TRACE : Trajet d'Accès à l'Emploi
TUC : Travaux d'Utilité Collective
UE: Union Européenne
UFA : Unité de Formation en Apprentissage
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
ZRR : Zone de Revitalisation Rurale
ZUS : Zone Urbaine Sensible

Résumé

L'objet de cette thèse est d'étudier l'orientation récente des dispositifs d'emploi et de formation professionnelle destinés aux jeunes en analysant leurs effets en termes d'insertion professionnelle. L'évolution de ces politiques s'inscrit dans un changement de référentiel vers une logique d'activation et un mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur qui se sont diffusés en Europe. Cette thèse analyse l'insertion professionnelle des jeunes selon ces deux angles spécifiques. En premier lieu, nous discutons du glissement vers une logique d'activation et nous étudions l'accompagnement vers l'emploi des jeunes peu ou pas diplômés en analysant le Contrat d'Insertion dans la VIe Sociale. L'évaluation du CIVIS montre un effet important de l'intensité de l'accompagnement sur le degré d'insertion professionnelle des jeunes suivis et une forte sensibilité de la conjoncture économique. En second lieu, nous analysons le développement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur par le biais des stages et de l'apprentissage. L'analyse de l'impact des stages sur les diplômés du supérieur met en évidence leur grande hétérogénéité. Seuls certains types de stages, ceux à la fois formateurs et gratifiants, ont des effets positifs sur l'insertion professionnelle des jeunes en termes d'emploi et de salaire. Le mouvement de professionnalisation s'est également traduit par la croissance exponentielle de l'apprentissage dans le supérieur. Les résultats de notre évaluation montrent que l'apprentissage permet aux diplômés du supérieur d'accéder à des salaires plus élevés, tandis qu'il ne favorise pas davantage leur accès à l'emploi, quand on tient compte des caractéristiques spécifiques des apprentis.

Mots clés : insertion des jeunes, politiques de l'emploi et de la formation professionnelle, transitions formation-emploi, économétrie appliquée

Discipline : Sciences Economiques

Laboratoire CEPN - CNRS
UFR de Sciences Economiques
Université Paris 13
99, Avenue Jean-Baptiste Clément
93430 VILLETANEUSE