

# **SAVOIRS ET QUESTIONS SUR L'INSERTION ET LA TRANSITION PROFESSIONNELLES.**

Les modalités d'entrée dans la vie professionnelle des jeunes ont considérablement changé depuis une quinzaine d'années. Ces transformations, sur fond de montée du chômage de masse, d'élévation des qualifications et de diversification des formations scolaires et professionnelles suscitent angoisse et interrogations mais aussi renouvellement des réflexions. Ce document est une contribution à un état de la question. Il vise à fournir des points de repères sur les approches, les études et les mesures de l'insertion professionnelle. Il propose en particulier un recensement de travaux et de recherches ainsi qu'un aperçu des principales problématiques.

Novembre 98.  
Francis Vergne.

# Table des matières

<b>1. Enquêtes et études sur l'insertion .....</b>	<b>3</b>
Un aperçu des travaux en France et en Europe .....	3
Les études de l'OCDE et du centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. ....	3
Etudes officielles et travaux critiques. ....	3
Les travaux du CEREQ et de l'observatoire de l'entrée des jeunes dans la vie active. ....	5
Quels savoirs sur l'insertion ? .....	8
<b>2. Insertion professionnelle et politiques éducatives .....</b>	<b>10</b>
Y a-t-il une politique éducative européenne en vue de favoriser l'insertion professionnelle ? .....	10
En France, ruptures et continuités dans l'approche " adéquationniste " de la relation formation-emploi. Le temps de l'incertain. ....	11
Gérer le passage. L'évaluation des dispositifs d'insertion. ....	14
Que fait l'école ? .....	17
Du dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale à la Mission Générale d'Insertion. ....	17
<b>3. Insertion et transition professionnelles, " Mythe de Sisyphe " ou " nouvel espace de recomposition sociale ", Problématiques et controverses.....</b>	<b>20</b>
L'insertion comme pratique sociale placée sous le signe de Sisyphe, une hypothèse de Robert Castel. 20	
Le labyrinthe de l'insertion comme espace de recomposition sociale ? .....	22
Peut-on évaluer les dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes : qui juge et qui parle ? .....	23
Une éducation à l'insertion est-elle concevable ? .....	26
<b>Bibliographie thématique sur l'insertion et la transition professionnelles.....</b>	<b>29</b>

## 1. Enquêtes et études sur l'insertion

### Un aperçu des travaux en France et en Europe

Depuis 1980 les enquêtes sur l'insertion se sont développées et diversifiées pour des raisons sociales et institutionnelles. Les pouvoirs publics et les acteurs sociaux souhaitent disposer d'informations fiables susceptibles de les aider dans leurs prises de décision.

#### Les études de l'OCDE et du centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

La réflexion sur la situation européenne prend souvent appui sur les publications du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) créé par le conseil de l'organisation de coopération et de développement économiques en Juin 1968. Tous les pays membres de l'OCDE y participent. Depuis 1992 l'OCDE a voulu regrouper des données susceptibles d'alimenter une série de thèmes centraux du débat politique sur l'enseignement en se basant sur une sélection d'indicateurs internationaux de l'enseignement. Ces indicateurs sont annuellement publiés dans des volumes intitulés " Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE ".

Depuis quelques années l'OCDE fait une large place au passage de l'école à la vie active. Parmi ces publications récentes on peut retenir :

- ✱ La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes, qui examine les liens entre l'évolution des formations générales et professionnelles, la satisfaction des nouveaux besoins économiques et les attentes des jeunes. (1994)

- ✱ Les enfants à risque qui étudie les programmes et stratégies susceptibles de faciliter le passage de l'école à la vie active pour des jeunes issus de milieux défavorisés.(1995)

- ✱ Apprendre à tout âge, qui souligne le rôle que le passage de l'école à la vie active peut jouer pour favoriser les apprentissages ultérieurs.(1995)

- ✱ Itinéraires et participation à l'enseignement technique et à la formation professionnelle qui analyse la structure et le fonctionnement des divers itinéraires de formation initiale.(1996)

- ✱ Perspectives de l'emploi, qui analyse en particulier l'évolution du marché du travail pour les jeunes dans les pays de l'OCDE.(1996)

On peut signaler encore un examen thématique du passage de l'école à la vie active dans certains pays de l'OCDE qui met l'accent sur la responsabilité des pouvoirs publics dans l'amélioration de ce passage et sur les possibilités d'action. Cf. D. Stern, *School to work, transition in OCDE countries : a comparative analysis*, Hampton Press, Washington, 1997.

#### Etudes officielles et travaux critiques.

Les publications de l'OCDE sur l'insertion professionnelle en Europe s'accordent pour pointer l'ampleur du problème : " L'évolution économique et sociale a rendu le processus de l'insertion pleine et entière dans la société des adultes à la fois plus difficile et plus long. Il est plus malaisé qu'autrefois de définir où se situent le début et la fin du processus. Dans la plupart des pays, et pour la plupart des jeunes, le passage ne consiste plus simplement à traverser la courte passerelle qui sépare les études à temps complet d'un emploi stable à plein temps. Il fait partie d'un voyage qui commence bien avant que les élèves ne quittent l'école, et ne se termine pas quand ils commencent à travailler. Ce changement tient en grande partie à la position particulièrement vulnérable des jeunes dans un marché du travail où la stabilité s'est réduite pour les travailleurs de tous âges. " (1996)

Les changements les plus importants survenus au cours de la décennie sont l'accroissement de la proportion d'adolescents qui restent dans l'enseignement à plein temps et la diminution du pourcentage de ceux qui travaillent sans étudier en même temps. La plupart des indicateurs choisis par les spécialistes de l'OCDE montrent que passage de l'école à la vie active est une démarche de longue durée. En moyenne dans les pays de l'OCDE, il faut compter près de six ans entre le moment où la plupart des jeunes étudient sans travailler et celui où ils ont complètement cessé d'étudier pour prendre un emploi. Il est probable que ces indicateurs sous-estiment

d'ailleurs le facteur "allongement" dans la mesure où la définition internationale de ce que l'on entend par "travailler" ne tient pas compte de la différence entre emploi provisoire et emploi stable. Toute personne qui travaille pendant plus d'une heure par semaine dans une entreprise est considérée comme active et occupée. On conçoit combien la relativité des indicateurs rend délicate la mesure du "chômage" des jeunes. Le paradoxe est connu : par la comptabilité extensive de ce qu'est un "emploi", par l'allongement de la scolarité et la multiplication des statuts spéciaux, le chômage des jeunes ne cesse de diminuer tandis que l'entrée dans la vie active devient dans le même temps de plus en plus difficile.

Le passage de l'école à la vie active présente une autre spécificité qui est l'association plus ou moins importante des études et du travail. Dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles, l'augmentation principale ne s'est pas produite dans l'apprentissage mais dans la participation à d'autres formes d'association de formation et d'emploi. Par ailleurs, l'accroissement du travail à temps partiel des étudiants est notable. L'écart entre pays peut s'avérer considérable : moins de 1% des jeunes Grecs ou des jeunes Italiens associent le travail et l'étude, contre plus de la moitié des jeunes Danois. Tous les pays n'ont pas, il est vrai, la même conception du passage à la vie active et de l'association études-travail.

Les terminologies et les classifications utilisées méritent attention. Ainsi certaines études récentes de l'OCDE placent-elles tous ceux qui suivent des programmes assimilables à l'apprentissage dans la rubrique "jeunes travaillant et suivant une formation" tandis que d'autres les mettent sans ambages dans la case "emploi". Ce qui en retour agit sur la nature des mesures prises pour améliorer le passage à la vie active, le perfectionnement des compétences des jeunes et leur intégration à l'emploi. La propension à valoriser la réussite des systèmes qui font une place large à l'apprentissage pousse à faire fréquemment l'impasse sur les conditions historiques et sociales de leur mise en place. Il y a dans l'espace européen un intérêt croissant pour le concept général d'alternance entre la formation et l'emploi, le modèle traditionnel d'apprentissage n'étant qu'une forme d'alternance parmi d'autres.

Un éclairage européen plus critique est donné par Florence Lefresne, chargée de recherche à l'IRES à partir d'une étude menée en 1994-1995 sur une comparaison européenne des dispositifs d'insertion des jeunes. Elle souligne que lorsque l'on compare six pays européens relativement proches dans leurs caractéristiques économiques, technologiques et culturelles (Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, Suède) des différences sensibles existent quant aux solutions retenues et aux résultats obtenus.

Les chercheurs qui ont travaillé pour les Actes du Colloque international de l'IRES sur la Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes ont bien cerné ces difficultés en remarquant que ni la notion de "jeunes", ni celle de "dispositifs", ni celle "d'insertion" n'ont le même sens dans tous les pays européens. Et davantage que sur l'introuvable amélioration de l'entrée dans l'emploi des jeunes, ils mettent l'accent sur une hypothèse d'un autre ordre :

"L'hypothèse centrale réside ici dans l'idée que l'insertion professionnelle, comme mode d'entrée dans le rapport salarial, devient le lieu privilégié de production et d'expérimentation de normes nouvelles d'emploi, de formation professionnelle et de chômage des jeunes, en particulier par le biais des dispositifs d'insertion."

L'autre point aveugle des constats qui nous sont renvoyés par l'OCDE réside dans le postulat que l'ensemble des mesures prises par les pouvoirs publics et les acteurs économiques ont pour but de faciliter l'emploi des jeunes. C'est faire l'impasse sur une constante des politiques économiques qui recherchent prioritairement la flexibilité et l'abaissement des coûts salariaux, l'entrée dans la vie active se faisant sur la base d'emplois précaires et dégradés.

Le repérage des tendances communes fait apparaître quatre facteurs qui semblent avoir exercé un impact déterminant sur l'accès à l'emploi des jeunes :

- Les changements techniques et organisationnels qui bouleversent la structure des emplois et la nature des qualifications requises, avec pour consé-

quence des critères d'embauche et des tests d'employabilité transformés. La période d'essai traditionnelle, note Florence Lefresne, s'allonge et se diversifie.

- ✱ L'allongement de la durée de la formation initiale.

- ✱ La montée tendancielle du chômage et le rétrécissement du marché du travail qui incitent les entreprises à jouer de nouvelles règles de sélectivité et de filtrage de la main d'œuvre juvénile, au besoin en usant des dispositifs d'insertion.

- ✱ L'intervention active enfin des pouvoirs publics à travers le déploiement des dispositifs d'insertion.

La première hypothèse porte sur le fait que si les quatre tendances sont bien communes aux six pays, les modalités de leur action varient d'un espace national à l'autre. " La façon dont s'articulent formation initiale et premier emploi permet d'opposer les pays où l'apprentissage avait conservé au début des années 70 un rôle central dans l'insertion aux pays marqués par une coupure entre système de formation et entreprises. La question se pose de savoir pourquoi dans certains pays (Allemagne), l'apprentissage a pu s'adapter aux chocs des dernières décennies, alors que dans d'autres (Royaume Uni) il s'est effondré. Symétriquement, pourquoi en Suède la responsabilité du système éducatif a été confirmée et élargie, alors que dans d'autres, sa capacité de transformation a été jugée insuffisante ou trop lente (cas français, italien, espagnol), ce qui a provoqué la mise en place de dispositifs spécifiques de formation-insertion hors statut scolaire. " (Lefresne, 1995). Nous y reviendrons.

Une deuxième hypothèse réside " dans l'idée que l'insertion professionnelle, comme mode d'entrée dans le rapport salarial, devient le lien privilégié de production et d'expérimentation de nouvelles normes d'emploi, de formation professionnelle et de chômage des jeunes, en particulier par le biais des dispositifs d'insertion. " Il y a là comme une politique en acte des acteurs sociaux, qui ne se réduit pas à l'application de nouvelles normes et modalités juridiques, mais à des procédures de négociations, d'accords et de conflits. Ce n'est donc jamais seulement l'Etat qui porte un diagnostic sur les obstacles à l'insertion des jeunes et apporte éventuellement des remèdes, ou plutôt l'action de celui-ci est à la fois reprise et

réinvestie dans la relation qu'entretiennent les différents acteurs avec les pouvoirs publics. D'où une palette changeante de situations. A l'extrême, la production centralisée et unilatérale de normes d'insertion par l'Etat d'une part, l'existence, d'autre part, de compromis stables à partir d'un partage équilibré des responsabilités entre acteurs sociaux. Aux variations dans l'espace, il faut ajouter encore les variations dans le temps, même s'il semble bien exister de fortes cohérences structurelles au sein de chaque espace de régulation macro-sociale. Au chapitre des perdants sur toute la ligne Lefresne cite l'Angleterre thatchérienne et post-thatchérienne avec le développement de structures locales administrées par le patronat pour les deux tiers d'entre elles, mission étant donnée à ce dernier de gérer les fonds publics de financement de la formation professionnelle.

### **Les travaux du CEREQ et de l'observatoire de l'entrée des jeunes dans la vie active.**

Pour la situation française, de nombreux travaux institutionnels existent. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut évoquer les demandes faites en ce sens là au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), à l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), aux services de l'INSEE, et à ceux du ministère du travail qui ont travaillé à l'élaboration du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) dans sa nouvelle version.

Le cas du CEREQ est probablement le plus exemplaire. Etablissement public sous tutelle du Ministère de l'Education nationale et du Ministère du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, il a vocation à relier et maîtriser des données et des politiques largement complémentaires : la formation initiale et la formation continue bien sûr mais aussi l'insertion. Il a pour mission de développer des études et des recherches, de collecter et d'exploiter des données originales dans le domaine de la relation formation-emploi, de formuler des avis et des propositions destinés à éclairer les choix en matière de politiques de formation.

“ Un champ de réflexion et d'intervention commun s'est constitué : les politiques publiques deviennent simultanément des politiques d'emploi et des politiques de formation. Les décideurs, les acteurs de la vie économique et sociale ont de plus en plus besoin d'informations, de méthodes, d'études approfondies sur les rapports complexes qu'entretiennent les formations et les emplois, qu'il s'agisse des entreprises, des instances régionales ou locales, des organisations professionnelles ou syndicales, des administrations qui préparent et mettent en œuvre des filières de formation initiale, des politiques d'emploi et de formation continue. ”

Il est intéressant de voir combien ses missions on évidemment évolué au fil des ans. Dans le contexte des années 70 où il fut créé, le chômage ne retenait guère l'attention. L'expansion économique engendrait des besoins en main d'œuvre qualifiée qui mettaient en évidence des lacunes dans les formations nécessaires. Aujourd'hui le CEREQ élargit ses travaux aux acquisitions de compétences et aux mobilités professionnelles. Ses champs d'étude et de collaboration se diversifient. Son apport aux politiques à mener tient à sa capacité à éclairer la relation formation-emploi pour tous les acteurs et son questionnement est construit à partir d'un dialogue avec ses partenaires.

Quatre domaines d'investigations correspondent aux axes de travail jugés pertinents :

- L'entrée dans la vie active, grâce à l'Observatoire des entrées dans la vie active qui réalise des enquêtes statistiques sur les jeunes sortis de l'appareil scolaire. L'apport de ce type d'enquête est d'apprécier non seulement les modalités d'accès à l'emploi en terme de chômage, de précarité, de déclassement, mais également d'étudier les recrutements de jeunes débutants par profession ou par secteur d'activité.

- Les entreprises et la formation. L'un des traits marquants de la période est lié aux transformations des entreprises, de leurs méthodes de gestion de l'emploi et de la main d'œuvre. Recrutements, mobilité, classifications, recours à la formation continue évoluent. Former à l'emploi passera donc aussi par l'étude des logiques que les entreprises déploient

selon leurs caractéristiques et leur environnement économique. Cette prise en compte d'un ensemble productif très différencié est nécessaire pour l'élaboration de politiques de l'emploi et de la formation fines et évolutives.

- L'évolution des professions forme un champ spécifique, dans la mesure où elles se définissent par leurs contenus de travail et leurs filières d'emploi autant que par les personnes qui les exercent. C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'englober un ensemble de caractéristiques : âge, sexe, formation, itinéraire professionnel, qui viennent s'ajouter aux caractéristiques formelles des professions. Pour les politiques “ tout ce faisceau d'observations permet de tenter des diagnostics. Profession en expansion, en déclin ou en restructuration, problèmes de chômage ou au contraire pénurie de main-d'œuvre, crises et transformations d'identité, tels sont les points forts des diagnostics susceptibles de guider les politiques de formation et d'emploi dont l'objet est d'accompagner, d'anticiper ou de corriger les évolutions. ” (CEREQ 1995)

- Evolution du travail, enfin, car dans le cadre d'une organisation du travail qui se transforme, les changements dans le travail deviennent des données structurelles. Avec l'instabilité des produits et les difficultés d'anticipation des marchés, les compétences, l'initiative, la coopération entre salariés, font désormais partie de structures de l'emploi. D'autres conséquences sont prises en compte : l'impact de la gestion dans la production, l'importance prise par la qualité, la recherche d'une flexibilité liée à la polyvalence. D'où les interrogations sur les rapports entre implication des salariés, choix organisationnels, politiques salariales, constructions de filières de mobilité ascensionnelle. Ce qui en retour permet de disposer d'hypothèses pour la construction de politiques de gestion prévisionnelle des ressources humaines.

Le reproche est fait parfois au CEREQ de ne pas traduire dans un langage clair toutes les ressources dont il dispose, ses chercheurs péchant par excès de prudence et de précautions oratoires et méthodologiques, et de faire un usage immodéré d'un appareillage statistique aussi lourd que difficilement maniable. Ces reproches à notre sens appartiennent davantage au passé qu'au présent de cette institution qui illustre bien le renouveau institutionnel en

cours. Ajoutons que la démarche de création de Centres associés permet de tisser un réseau régional de ressources qui mobilise davantage les acteurs locaux.

Cette évolution se retrouve dans les enquêtes d'insertion, puis de cheminement, surtout réalisées par le CEREQ dans le cadre de l'Observatoire de l'entrée dans la vie active (EVA, puis ONEVA) : elles permettent de repérer l'évolution du marché du travail par rapport à l'ensemble des filières du système éducatif, de mesurer en particulier pour les nouvelles formations le devenir des formés. En vingt ans le dispositif s'est d'ailleurs modifié.

“ On peut le mesurer en comparant le système enquêtes actuel au schéma prévu par les créateurs : des enquêtes d'insertion » étaient réalisées dans l'année suivant la sortie de l'appareil éducatif, suivies d'enquêtes de «cheminement» effectuées quatre ans plus tard... on est passé d'un dispositif très homogène d'enquêtes postales extensives à un dispositif beaucoup plus diversifié. ( CEREQ, 1996)

Ainsi à partir de 1986 le dispositif d'observation amorce en effet une série de transformations de fond qui le conduit à articuler, seul ou avec d'autres partenaires, trois grands types d'investigation : les enquêtes d'insertion, les enquêtes de cheminement et les enquêtes dites “ spécifiques ”.

Les enquêtes d'insertion sont des enquêtes transversales lourdes qui photographient la situation sociale de l'ensemble des sortants du secondaire (apprentissage compris depuis 90). Elles sont à présent décentralisées et organisées régionalement par les chefs d'établissement scolaire sous le contrôle des rectorats. Ces enquêtes sont annuelles. Elles peuvent donner lieu à exploitation de la part des partenaires locaux. L'observatoire national exploite un échantillon national tous les deux ans.

Les enquêtes longitudinales de cheminement sont l'indice d'un nouveau regard. Elles ont pour objectif de reconstituer les cursus professionnels (de moins en moins seulement professionnels) des jeunes. Ce sont des enquêtes nationales rétrospectives effectuées trois ans après la sortie du système scolaire. Elle s'organisent différemment selon le niveau d'étu-

des concerné. Pour les diplômés de l'enseignement supérieur, on recourt à un système d'enquêtes par voie postale et par entretien auprès de ceux qui ne répondent pas.

Pour les personnes qui ont atteint le “ niveau IV ”, les jeunes sont interrogés en deux temps : par voie postale d'abord pour connaître le déroulement et les orientations des études entreprises après le bac, puis par entretien pour apprécier le devenir social et professionnel de ceux qui ont quitté le système éducatif sans diplôme supérieur au bac.

Pour les individus ayant atteint le “ niveau V ”, V bis et VI enfin, on procède par étapes car la tâche est bien plus complexe. L'enquête “ insertion ” est réexploitée pour donner des informations sur les premiers emplois occupés. Puis, des entretiens sont réalisés pour connaître le détail des positions occupées : emploi et de quel type, mesures-jeunes, chômage, inactivité, etc.

Dans la présentation de ces derniers travaux le CEREQ apporte les précisions suivantes : “ Deux mille cinq cents jeunes sortis en 1989 de l'enseignement secondaire ou d'un centre de formation d'apprentis (CFA) sont interrogés cinq fois. Cela correspond à près de soixante dix mois de suivi. Cette enquête bénéficie d'une recherche spécifique des non-répondants perdus entre les différentes interrogations pour lui conserver son caractère représentatif. Dans tous les calculs, les mesures jeunes les plus importantes sont isolées pour obtenir un suivi fin des différents recours. Elles regroupent les formules institutionnelles suivantes : l'emploi aidé dans le secteur marchand : (les SIVP disparus dans les premières années de l'enquête, les contrats d'adaptation et les contrats de qualification), l'emploi aidé dans le secteur non marchand : (les TUC remplacés en 89 par les CES, les divers stages de formation.) ”

Les enquêtes spécifiques recourent pour partie les enquêtes de cheminement avec une attention particulière portée aux bacheliers professionnels.

En fonction de ces évolutions, les notes synthétiques, qu'elles émanent de l'INSEE ou du Ministère de l'Education nationale, peuvent juxtaposer la photographie d'une situation à un moment donné avec l'appréciation de trajectoires.

Tentatives d'appréciations plus qualitatives et plus décentralisées, les enquêtes de cheminement qui semblent privilégiées aujourd'hui permettent d'appréhender l'insertion professionnelle comme un processus avec ses aspects chaotiques voire inclassables, de restituer des trajectoires faites d'une succession complexe de situations différentes occupées. L'usage plus systématique d'interviews ouverts apporte une plus grande richesse. Le caractère décentralisé des enquêtes est en gros généralisé depuis 1986. Il permet d'associer des institutions, des services régionaux, des établissements scolaires qui, disposant d'un retour, peuvent alors produire des informations davantage en rapport avec leurs préoccupations locales.

Nous ne détaillerons pas ici la place prise par l'ONISEP dans l'élaboration et la diffusion d'une information fiable et diversifiée sur les enseignements et les professions. Nous souhaitons cependant signaler qu'une part importante du savoir du grand public doit beaucoup à ses publications, qui allient clarté, rigueur, souci pédagogique et déontologie de l'information, dans un domaine où ces qualités ne sont pas si fréquentes.

Il faut encore citer le Centre d'études de l'emploi articulé avec l'INED (Institut national d'études démographiques) et, bien entendu, les diverses divisions de l'INSEE.

Parmi les travaux récents nous relèverons en particulier le chapitre 4 de l'ouvrage de la DARES (Quarante ans de politique de l'emploi), écrit par Didier Gélot (DARES) et Bernard Simonin (Centre d'étude de l'emploi) sur " L'évaluation de la politique de l'emploi ". Il s'agit d'une des rares études qui cherchent à aller au delà de l'étude de l'impact des mesures prises isolément au profit d'une évaluation plus globale. Plusieurs paramètres sont pris en compte. La capacité à toucher un large public est relevée avec toutefois de grandes disparités : les TUC puis CES concernent plusieurs centaines de milliers de personnes en quelques années, les conversions de salariés, quelques milliers. L'accent est mis également sur l'importance du passage par ces dispositifs variés.

" Les travaux du CEREQ montrent que les dispositifs de politique d'emploi jouent un rôle essentiel dans les processus d'insertion des jeunes. Au milieu des années 80, dans les trois ans qui suivent la sortie du système scolaire, sept jeunes sur dix ont eu recours aux dispositifs jeunes de la politique de l'emploi ".

Gélot et Simonin semblent par contre très circonspects sur l'impact en termes d'accès à l'emploi et soulignent plusieurs difficultés méthodologiques : qu'est-ce qu'un emploi aujourd'hui ? qu'est-ce que l'on évalue, est-ce la " mesure " qui a produit un effet ou autre chose ?

" L'explication du caractère parfois contradictoire de ces résultats selon les sources et les méthodes utilisées est à rechercher dans les difficultés à appréhender l'ensemble des variables qui peuvent influencer les processus de transitions entre différents états, et par conséquent les effets constatés du passage en mesure "(Gélot, Simonin, 1996)

### **Quels savoirs sur l'insertion ?**

Si toutes les enquêtes confirment des tendances lourdes - croissance du chômage, accès à un emploi plus tardif, prolifération de situations intermédiaires entre la formation et l'emploi et allongement du temps de transition - leur interprétations et leur mises en perspectives sont multiples.

L'approche statistique dégage surtout des déterminants généraux qui sont autant de variables explicatives d'ordre structurel : raréfaction des offres d'emploi, attitude discriminante des employeurs, concurrence entre les diplômés à l'embauche. P. Lauhe rappelle que depuis les années 1960 la durée de la scolarité ne cesse de s'allonger et que les jeunes qui entrent sur le marché du travail sont de plus en plus diplômés. Ils trouvent pourtant de moins en moins un emploi en rapport avec leur niveau scolaire, la déqualification atteignant pratiquement tous les diplômés. Le risque de se retrouver au chômage moins de cinq ans après la sortie de l'école double entre les deux périodes 1972-1977 et 1980-1985. Les femmes sont toujours plus exposées que les hommes.

L'approche sociologique a le mérite d'introduire d'autres variables : les individus en tant qu'acteurs, leur environnement familial, social et culturel. Les stratégies de recherche d'emploi peuvent être mises en relation avec celles-ci. Ainsi devient opérationnelle la notion de " qualification sociale " à laquelle souscrit Claude Dubar. Dans cette optique, trajectoire subjective et contexte structurel ne s'opposent pas, l'accent étant mis sur les relais et les réseaux sociaux et familiaux.

Les travaux des économistes ne sont guère homogènes, leur regard semblant fortement déterminé par les théories économiques qui les sous-tendent. Pour les néoclassiques, le chômage des jeunes ne proviendrait pas d'une insuffisance des offres d'emploi mais des difficultés d'ajustement entre offre de travail et demande de main-d'œuvre. L'ajustement par les salaires serait alors la variable privilégiée sur laquelle jouer. L'analyse s'accorde avec la théorie néoclassique anglo-saxonne du *Job Search* qui voit dans l'attitude des jeunes une forme de chômage volontaire.

A. d'Iribarne donne une version française de cette théorie du " chômage de prospection ", les jeunes refusant d'occuper un emploi qu'ils estiment déclassé. Malgré son faible pouvoir d'explication (et les rapports très lointains avec les comportements d'une grande majorité de jeunes), cette thèse individualiste et culturaliste semble connaître quelque succès auprès des pouvoirs publics. D'autres travaux commencent à s'intéresser à la mobilité et à une modélisation des transitions individuelles sur le marché du travail. Mais ils renvoient à leur tour, une fois la mesure prise de la mobilité, à la question de savoir ce qui la détermine : facteurs structurels (état du marché du travail national, sectoriel ou local, politique de tri de la main d'œuvre, etc.) ou facteurs indi-

viduels, privilégiant les nœuds de choix et de prise de décision.

Ces dernières années on a vu se développer la construction de typologies qui permettent de regrouper des " familles de parcours " d'insertion. En fonction de la succession des statuts d'emploi et l'alternance entre emploi et chômage, on repère des types de trajectoires : jeunes qui s'insèrent vite et conservent leur emploi longtemps, des jeunes considérés comme exclus de l'emploi, jeunes en attente à la trajectoire incertaine et instable.

Retenons enfin qu'en même temps que se diversifient les cadres d'analyse, on est saisi de l'impossible neutralité de l'expert qui exprime souvent un point de vue constitutif d'un dispositif d'intervention. Nous connaissons depuis Michel Foucault le lien institué entre des dispositifs d'enquête et de " quadrillage " des populations et la constitution de champs disciplinaires aux deux sens du terme : savoir et pouvoirs coercitifs mêlés ou articulés. Le " phénomène " insertion n'est pas sans rappeler cette problématique. Dans un article de la revue *Education permanente*, Jean-Paul Russier suggère ce rapprochement en empruntant à l'auteur de *Surveiller et Punir* la notion de " technologies sociales " comme outils généraux de gestion et d'organisation des hommes, pour éclairer les pratiques des politiques d'insertion. (Russier, 1995) De fait la catégorie " insertion " apparaît alors conjointement dans le champ " scientifique " d'observation et dans le champ politique d'intervention. E. Reynaud estime que c'est de " l'analyse des attendus des politiques publiques d'emploi et de l'observation de leurs effets autant que des réflexions changeantes de la situation économique et sociale, que sont issus la plupart des développements théoriques "

## **INSERTION PROFESSIONNELLE ET POLITIQUES EDUCATIVES.**

Il semble que depuis une quinzaine d'années on puisse discerner trois logiques éducatives mises en œuvre pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes :

- ✱ Des politiques éducatives centrées sur la modernisation des formations professionnelles.
- ✱ Des politiques éducatives centrées sur le rapprochement entre la formation et les caractéristiques de l'emploi.
- ✱ Des politiques éducatives centrées sur la période de transition et l'insertion.

Les effets de ces politiques sont-ils repérables ? Depuis 1980 les choses ne se sont guère améliorées en matière de passage entre la formation et l'emploi en dépit des efforts déployés. Mais tout ce qui s'est fait ne saurait être mis sur le même plan. Les " effets introuvables " se doublent d'effets cachés. Tout ne se vaut pas et il n'est pas raisonnable de tirer un trait d'égalité entre la modernisation ambiguë des formations professionnelles et la politique occupationnelle des stages ou encore avec la promotion de l'entreprise au rang de formateur indépassable. Dans cette réflexion il doit y avoir place pour un jugement argumenté et citoyen et pour une incitation à ne pas faire n'importe quoi.

On peut remarquer que le mouvement général de modernisation, d'élévation et de diversification des formations professionnelles n'a pas échoué dans sa tentative de produire pour tous ou presque de la compétence professionnelle. La modernisation a également su intégrer les modifications technologiques et les nouvelles exigences productives au sein de la plupart des formations. Elle n'a pas, par contre, réussi - ce qui était peut-être hors de portée dès lors que les politiques économiques et sociales ne suivaient pas - à moderniser les rapports sociaux qui assurent l'usage social de cette compétence. Et du coup l'élévation des qualifications a eu surtout un effet de translation et de concurrence entre diplômés sur le marché de l'emploi.

Les politiques éducatives centrées sur le rapprochement entre les formations et les caractéristiques de l'emploi ont incontestablement reflété une pression sociale demandant davantage d'efficacité et d'utilité immédiate aux formations. La prise en compte

de certains paramètres - préparation des jeunes aux impératifs de gestion et à la dureté du marché du travail, sensibilité aux potentialités locales ou régionales - n'est pas négative en soi. Plaquer par contre - sans grande réflexion - des caractéristiques du rapport salarial sur les formations, postuler a priori qu'au travers de l'alternance - un concept qui reste à interroger - l'entreprise serait formatrice, fait partie des fausses bonnes idées qui déstabilisent et la formation et l'emploi, plus qu'elles n'offrent de perspectives.

Les politiques enfin qui ont tenté d'agir sur la période de transition, via l'insertion, ont justement mis l'accent sur la complexité du processus de socialisation, les multiples dimensions de la transition professionnelle, la diversité des parcours. Une politique éducative et sociale digne de ce nom doit se préoccuper d'accompagner et d'aider chacun à trouver son chemin, et à sortir du labyrinthe. A condition toutefois, que ce " chemin " ait un sens et ne conduise pas surtout à passer le temps et à tourner en rond.

### **Y a-t-il une politique éducative européenne en vue de favoriser l'insertion professionnelle ?**

Constats communs, communauté de préoccupations, recommandations générales convergentes, forment-ils " politique commune " ou " politiques coordonnées " en ce domaine ? Entendons-nous. Face aux difficultés croissantes d'entrée sur le marché du travail, les pouvoirs publics de chaque pays interviennent. Des dispositifs et des dispositions touchant à cet espace nouveau entre formation et emploi se sont déployés. Une nouvelle donne de l'insertion professionnelle s'est mise en place dans tous les pays. Celle-ci présente des traits communs et identiquement contradictoires :

- ✱ transformation des phases finales de la formation initiale par allongement de la scolarisation et dynamique de sollicitation et de déstabilisation des systèmes de formation professionnelle, revalorisation de ces formations et en même temps recours large à l'alternance ;
- ✱ recherche d'une qualification qui prend en compte les mutations technologiques et en même

temps volonté de réduction et de flexibilité optimale du coût salarial des jeunes ;

• développement de dispositifs spécifiques censés assurer l'insertion et éclatement des situations et des statuts des jeunes.

Mais si nous donnons une définition " haute " de la notion de " politique éducative " (ensemble d'actions concertées et reliées des institutions publiques mobilisant les acteurs sociaux sur la base d'un diagnostic, d'une intention transformatrice, de cibles et de stratégies, aboutissant dans la durée à des effets sociaux repérables), rien de tel n'est présent dans l'espace européen. Même là où des tendances communes existent, leur mode d'articulation et les mécanismes de régulation ne sont en rien identiques en dépit des recommandations générales faites par les instances européennes ( Commission de Bruxelles en particulier)

Les raisons sont multiples. Elles tiennent en partie aux spécificités historiques mais aussi au fait que les instances de formation et de socialisation professionnelles remises en cause par la crise du rapport social de transition, n'ont pas toutes réagi de la même façon. On peut prendre pour exemple la façon dont s'articulent formation initiale et premier emploi. Comme déjà indiqué, on oppose les pays où l'apprentissage est le mode majeur de transition professionnelle aux pays où le système éducatif professionnel y a une place prépondérante. Il est intéressant de constater que dans l'un et l'autre cas les modes de socialisation et de formation professionnelle sont remis en cause. Dans certains pays (Allemagne) l'apprentissage -en dépit de rectifications et de réserves, voire de remises en cause récentes- s'avère avoir une efficacité et une plasticité suffisantes pour résister au choc de deux décennies de crise. Dans d'autres (Grande Bretagne), il s'effondre au profit d'un " contractualisme " au rabais qui régionalise et morcelle à l'extrême les possibilités de formation sans bénéfice aucun pour l'emploi.

Symétriquement, on peut se demander pourquoi en Suède la responsabilité du système éducatif se trouve confortée et élargie, alors que dans d'autres pays, sa capacité de transformation a été jugée insuffisante (cas italien, espagnol et dans une certaine mesure français). Entre les deux, la mise en place

de dispositifs spécifiques combinant scolaire et non scolaire a connu une grande diversité de formes. Tout se passe en somme comme si l'effet de crise était aussi un effet de dispersion, d'éclatement, rendant impossible une présentation unifiée.

En prenant les choses sous un autre angle on peut observer également que des systèmes et dispositifs apparemment assez diamétralement opposés aboutissent à des résultats très proches. C'est par exemple l'interprétation que fait Béatrice Appay de sa comparaison entre le système centralisé et étatique de formation professionnelle en France et le système éclaté en Grande Bretagne. L'homogénéité éducative française produit en fait une très grande hétérogénéité par juxtaposition d'une identité formelle et d'une hiérarchisation réelle. Tandis que le système anglais, par pilotage stratégique, procédures incitatives et " système cachés de contrainte " produit une homogénéité assez grande de la main d'œuvre formée.

Entre une politique éducative " formelle " commune et des politiques réelles disjointes, l'écart reste donc maintenu.

### **En France, ruptures et continuités dans l'approche " adéquationniste " de la relation formation-emploi. Le temps de l'incertain.**

Les politiques éducatives en matière de formation professionnelle initiale en France ont longtemps été marquées par un raisonnement en terme d'adéquation entre formation et emploi. Bien après le début de la crise, le repérage des « emplois » de l'an 2000 apparaît encore pour beaucoup comme un préalable et un guide pour les formations à entreprendre. Un pilotage réussi des opérations suppose ensuite des processus d'orientation fortement incitatifs sinon directs. D'Iribarne note bien le problème : ". Il est certain que les responsables des politiques éducatives ont réagi selon une bonne logique cartésienne : ordonner l'appareil éducatif selon une approche dominante de l'adéquation, adéquation de la formation aux emplois... adéquation des élèves aux filières en fonction de leurs capacités. D'où le pro-

blème de maîtrise de l'équivalent d'une vaste gare : embranchements à construire et tri des élèves dans ces embranchements ; besoin d'orientation» fut-il dit.

Cette approche a une histoire. Le raisonnement en terme d'inadéquation était fortement présent au sein des instances de planification, à la fin des années 60. C'est le quatrième plan (1961-1965) qui avait envisagé pour la première fois la planification des flux scolaires, l'achèvement de l'architecture de la planification se poursuivant avec le cinquième plan (1965-1970). Planification " adéquatiste " par excellence, elle n'en est pas moins ambitieuse. Elle produit des résultats paradoxaux : les prévisions sectorielles même erronées quant à la structure des emplois et aux besoins de recrutement, ne laissent pas sur le bord du chemin un grand nombre de diplômés. En période de forte croissance, toute offre de main d'œuvre qualifiée semble la bienvenue. C'est la transformation de ce monde et de ce contexte économique qui sonnera véritablement le glas de ce type de planification.

C'est en ce sens que Mabit remarque que " les projections emploi-formation du 6ème Plan en 76 ont marqué l'apogée des travaux adéquatistes quantitatifs " et que les années de crise amèneront à une " planification stratégique " qui vise à réaliser un diagnostic partagé de la situation et à développer à travers la concertation, la capacité collective à faire des choix économiques et sociaux en prenant en compte, à coté du jeu des facteurs, celui des acteurs ". Le cadre national devient alors moins visible et moins déterminant. D'autres secteurs bousculent le jeu : collectivités territoriales, établissements publics locaux, etc. L'avis d'experts, souvent extérieurs au milieu de l'éducation nationale, se trouve sollicité.

Enfin, si la démarche prospective n'est pas abandonnée, comme en témoigne toute une série de publications, le lien entre cette démarche et la mise en place d'objectifs opérationnels et de moyens pour les réaliser est pour le moins très distendu. Des études récentes, comme celle du BIPE publiée en Février 97 sur la prospective emploi formation à l'horizon 2005, même lorsqu'elles mettent à jour des conclusions intéressantes en restent à des scénarios assez généraux. Leur intérêt majeur est de souligner

l'importance des besoins en qualifications pour les emplois à venir : entre 70% et 80 % des besoins en recrutement s'adresseraient à des jeunes titulaires d'un diplôme d'un niveau égal ou supérieur au bac ( 40% à 60 % de bac + 2)

Lorsque le directeur du Département "Ressources humaines" du Bureau d'Information et de Prévisions économiques, J-P. Sicard, se risque plus avant dans le commentaire, on est frappé par la prudence extrême du propos et le caractère balancé pour ne pas dire passe-partout des propositions : limites de diffusion des nouveaux profils de compétence, rappel des pesanteurs sociologiques susceptibles de freiner la progression des évolutions, etc.

Propos flexibles qui s'accordent en somme à une planification du même type, dont on peut se demander si elle en est vraiment une, si planifier consiste bien à élaborer un projet comportant une suite ordonnée d'opérations et de moyens destinés à atteindre le but recherché. Il faut s'interroger sur les raisons de fond qui rendent l'exercice planificateur obsolète, et relier ce changement à la perception globale de la période. Une certaine organisation de la vie économique et sociale s'achève qui rend inactuelle la projection d'une croissance porteuse d'un développement entraînant de proche en proche toutes les couches sociales des pays occidentaux vers le haut. Dans la périodisation qu'il propose de la planification en France, Bernard Charlot se demande si les 6ème, 7ème et 8ème Plans ( 1971-1981) ne sont pas des préludes à une déplanification (19). Dès le 7ème plan (1976-1980), le poids d'une crise durable et imprévisible quant à ses effets tend à infléchir les stratégies passées. On souligne que la stratégie du plan ne peut être figée et qu'elle doit s'appuyer sur des procédures de suivi et d'adaptation permanente. Celles-ci appellent des " projections pluriannuelles glissantes. " Symptomatique également, la rupture avec l'avant sera nettement plus marquée dans le rapport du groupe Prévisions emploi-formation que dans le document général du Plan.

Le pas décisif est franchi avec le 8ème plan (prévu pour 1981- 1985) pour lequel il n'y a plus de commission de l'éducation en tant que telle. La question du système éducatif est directement traitée dans le groupe de travail emploi-formation, rattaché à la com-

mission de l'emploi et des relations du travail. La conception comptable de l'adéquation entre formation et emploi est explicitement dénoncée. L'éducation est directement pensée en rapport avec l'ajustement dynamique de l'emploi, l'état du marché du travail et l'évolution économique. Economie en restructuration et en crise, rapidité des mutations technologiques, relativité des besoins en qualification, caractère segmenté du marché du travail sont autant de facteurs externes forts qui influencent la représentation que la société se donne d'elle-même. Déjà s'expérimente une espèce de partage des rôles entre un Etat qui se réserve des choix globaux et manifeste un souci de cohérence nationale et une régulation négociée renvoyée pour l'essentiel aux acteurs sociaux et aux collectivités.

Ensuite Bernard Charlot qualifie donc logiquement les 9ème, 10ème et 11ème Plans (1984-1998) de "planification décentralisée, contractuelle, régulatrice". Mais, à l'intérieur de cet ensemble, des inflexions n'en sont pas moins notables. L'objectif de "80% d'une génération au niveau baccalauréat" qui s'impose comme référence incontournable au cours des années 1980 s'accompagne d'une réflexion sur les besoins en main d'œuvre qualifiée mobilisant des instances qui favorisent les rapprochements «école-entreprise.» Atteindre ces objectifs suppose bien une certaine planification des flux et des moyens. Mais le contexte des lois de décentralisation qui confient aux régions la responsabilité de la construction et de l'entretien des lycées modifie les conditions d'exercice. Plans Etat-régions, contrats de ville, zones d'éducation prioritaires, interviennent comme acteurs et espaces de régulation.

Planification paradoxale donc, inscrite dans un mouvement de libéralisation de l'Etat et des services publics, amenés à gérer de façon différenciée des réalités au sein desquelles se creusent de fortes inégalités : gérer la diversité et l'hétérogénéité, est-il dit parfois. Une idéologie floue prône alors la mobilisation des partenaires engagés par exemple dans la grande bataille pour l'emploi. Les évolutions de l'approche planificatrice nous semblent donc déboucher, en ce qui concerne la transition formation-emploi, sur une situation ambiguë, voire confuse : constat de l'impossibilité d'une approche "adéquationniste"

globale, mais en même temps difficulté à donner cohérence à une autre planification. Un glissement s'opère alors qui individualise le problème de l'accès à l'emploi. Le raisonnement est en somme le suivant : dès lors que les prévisions sectorielles s'avèrent impossibles, les politiques éducatives ne sont-elles pas sans boussole ? Que faire : mieux former, mais à quoi ? Rapprocher l'école de l'emploi, mais comment, et de quel emploi ? Se contenter de gérer le passage, mais pour aller où ? Du moins les temps d'incertitude sont-ils propices à la réactivation des débats.

Bien qu'un peu ancien, l'ouvrage de référence en ce qui concerne l'état des lieux de la recherche dans le domaine de la relation formation-emploi dans les années 80 reste "l'introuvable relation formation-emploi". (Tanguy 1986). Les études publiées dans cet ouvrage montrent l'interpénétration des problématiques et évoquent la réactivation des débats menés autour de la formation professionnelle : formation professionnelle précoce ou enseignement général prolongé pour tous ? Etroite spécialisation professionnelle ou formation générale ouverte sur le futur, prédominance de l'école ou de l'entreprise comme support institutionnel de la formation professionnelle, prérogatives de l'Etat et des professions quant aux financements et aux décisions ?

Sur tous ces points la période 1980 - 1995 est faite de vraies et de fausses ruptures : un ensemble de relations et d'espérances à la fois économiques et éducatives qui se trouvent bousculées et désarticulées. Peut-on tout à la fois, quitte à gérer un décalage momentané, mieux former, mieux préparer à l'emploi et réduire à un court chemin le passage de l'école au travail ?

Cette tension produit des dynamiques de changement et de reclassement de diverses instances du système éducatif. Baudelot et Establet, dans leur réfutation d'une "vieille idée concernant la prétendue décadence des écoles" font par exemple le constat suivant : "Enseignement professionnel contre enseignement général, promotion globale des cultures techniques contre promotion individuelle des techniciens, reconnaissance du caractère formateur de la production contre transformation en enseignement général de la formation des producteurs, ces hésita-

tions ont toujours habité les portions moyennes du système scolaire ; et presque toujours une même solution a été apportée, la plus facile sans doute. Les segments les plus porteurs ont été aspirés vers le haut et progressivement intégrés aux cursus de l'enseignement général qui s'est ainsi enrichi d'expériences pédagogiques conçues par d'autres et pour d'autres... ”

A quelles compétences et comment former ? La dialectique changement technologique/redéfinitions des formations a une permanence qui n'exclut pas les discontinuités... Lucie Tanguy nous en donne un aperçu éclairant lorsqu'elle écrit que : « toute société est, à certains moments de son histoire, de par un ensemble de changements décisifs qui s'opèrent dans les technologies mises en œuvre dans la production et dans l'organisation du travail amenée à redéfinir d'une manière radicale les modes de formation existant : en procédant à de nouveaux découpages, en décidant du type de compétences à former et, pour cela, des qualités techniques et sociales à produire qui paraissent essentielles pour occuper les emplois caractéristiques de l'époque. Ainsi, les qualités de précision, d'exactitude, d'habileté apparaissent-elles comme le substrat de la formation professionnelle des années 30, tandis que celles d'adaptabilité, de polyvalence s'imposaient avec la même force au cours de la dernière décennie. L'analyse historique donne également à voir que des métiers disparaissent sans que meurent les savoirs et les savoir-faire qui les constituaient ; ainsi, l'enseignement de la résistance des matériaux, partie importante du métier de modeleur, a-t-il survécu à la disparition de ce métier ”

### **Gérer le passage. L'évaluation des dispositifs d'insertion.**

Ce temps de l'incertitude quant à l'accès à l'emploi amène l'école à se préoccuper de la “ gestion du passage ”. Cette attitude s'est progressivement construite au cours des années 80.

Dans ce mouvement de transformation objective de l'entrée dans la vie professionnelle et d'accompagnement institutionnel, l'insertion des jeunes est l'objet d'attentions multiples. Les mesures prises par

l'Etat sont légion : plan d'accueil, d'information, de suivi, réforme de l'ANPE, nouveau partage des compétences entre ANPE et Missions locales pour l'emploi des jeunes, crédit formation, etc. Elles manifestent la nécessité d'intervenir sur les conditions d'accès aux emplois qui se sont largement transformées. Le constat est bien que les jeunes subissent des discriminations lors de leur insertion tandis que les formes précaires d'emploi se multiplient et que les temps de formation, d'emploi et de chômage s'enchevêtrent. Mais la nouveauté réside dans la cristallisation de mécanismes sociaux spécifiques qui organisent désormais ces mouvements d'accès à l'emploi pour les jeunes. En ce sens nous ferons nôtres les remarques d'auteurs qui insistent sur la nécessité d'appréhender ensemble les multiples déterminants qui structurent ces passages. “ Nous entendons par “ emploi ” les mécanismes d'accès, de retrait, et de maintien sur le marché du travail, leurs formes et leur aboutissement : précarité/stabilité, emploi/chômage, travail à temps plein/à temps partiel, continuité/discontinuité de la vie professionnelle. ” note Laurence Roulleau-Berger. Enjeu social et politique la “ transition formation-emploi ” est analysée comme un “ construit social à l'intersection de rapports sociaux multiples ”

L'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'insertion sont fréquemment associées à l'année 1981. Année décisive d'un certain point de vue, avec la publication du rapport de Bertrand Schwartz sur “ l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ”, la création de la délégation interministérielle à l'insertion sociale des jeunes en difficulté et l'institution en 1982 des premières “ missions locales ” pour l'emploi des jeunes et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO). Ces missions ont pour objectif d'accueillir les jeunes de 16 à 25 ans et de rassembler pour se concerter, agir et mettre en place des formations adaptées tous les partenaires concernés par les différents aspects de l'insertion des jeunes.

Sans nier la nouveauté et l'ambition de cette approche, il faut rappeler qu'elle fut précédée entre 1977 et 1981 par le Pacte national pour l'emploi des jeunes dans ses trois versions consécutives, travaillant déjà beaucoup autour de cette catégorie sociale aux

contours mouvants de “jeunes en difficulté” désignant en particulier des jeunes non scolarisés et sans emploi.

Alliant stages de formation et (déjà) exonération de charges pour les entreprises, ils toucheront environ un million de jeunes.

Avant d'entrer dans le contenu des dispositifs d'insertion, peut-être n'est-il pas inutile de rappeler le contexte de crise durable et, par bien des aspects inédite, des sociétés occidentales issues de l'après-guerre. A partir de 1980, on voit les effets sociaux cumulatifs de cette situation. On pressent, sans forcément en tirer toutes les conséquences, que c'est l'ensemble d'un mode de fonctionnement économique et social, de régulation et de reproduction sociale qui est en crise. La société issue des “Trente glorieuses” semble bien avoir perdu sa bonne conscience. Lorsque les jeunes des Minguettes vont faire flamber des voitures au cours de longues nuits de rodéo, on est amené à penser que ces comportements révèlent bien plus que ce que les jeunes en question disent d'eux-mêmes : ils préfigurent le phénomène des banlieues qui deviendra quelques années plus tard objet d'interrogation et d'études tant ces concentrations horizontales et verticales de problèmes révèle une évolution sociale. Ces jeunes sont scolarisés mais ont mal à l'école. Ils partagent la culture de leur classe d'âge à laquelle ils donnent une valeur surtout consumériste, ils sont imprégnés des comportements des milieux sociaux qu'ils côtoient mais ne croient guère que l'adoption de ceux-ci peut dessiner un avenir pour eux. Ils interrogent donc toutes les instances de socialisation mais aucune d'entre elles, prise isolément, ne peut leur répondre. L'idée de missions interministérielles et de traitement moins cloisonné de leurs problèmes n'a donc rien d'absurde. Les multiples facettes de cette situation - rapport au travail, au cadre de vie, à la justice, à la police, aux services publics, aux loisirs, à l'éducation- méritent bien d'être appréhendées de façon globale et articulées. Mais une autre question tourmente l'inconscient social : ces jeunes ont-ils une place dans cette société, leur trajectoire a-t-elle un sens, la rencontre de leur désir et de leur utilité pourra-t-elle se faire ?

“A ce défi, les missions interministérielles répondent également de façon transversale et globale par une recomposition des méthodes et des techno-

logies de l'intervention sociale : localisation des opérations et centrage sur des objectifs précis, mobilisation des différents acteurs concernés, professionnels et non professionnels (partenariat), nouvelles relations entre le central et le local, qui bousculent les traditions de l'action publique.” ( Castel, 1995)

Il faut remarquer que ces interventions se pensent et se veulent expérimentales et provisoires. Nées sous les auspices du premier gouvernement socialiste, elles sont à mettre en relation avec les objectifs d'une politique de relance de l'économie et de l'emploi d'inspiration keynésienne. Ces interventions veulent aller au plus pressé en attendant que les temps changent et que “change la vie” : colmater les risques d'explosion dans les banlieues (développement social des quartiers et comité de prévention de la délinquance), améliorer les conditions de scolarisation et de formation des jeunes les plus “défavorisés” (Zones d'éducation prioritaire, opérations “nouvelles qualifications”). Mais la crise se durcit et les politiques ne changent pas dans le sens attendu. Le “ tournant de la rigueur ” en 1983 sonne le glas d'une certaine orientation. Et les interventions changent de signification : les potentialités locales s'épuisent, la reconstruction d'identités sociales, à travers le développement d'activités et de zones autogérées, se heurte de plein fouet à la loi du marché réhabilité, à la culture d'entreprise, au cercle de fer de la compétitivité. Le temps de l'expérimentation sociale susceptible de desserrer un tant soit peu la dureté du marché fait place à l'occupationnel.

Entre 1982 et 1989 la situation de l'emploi des jeunes s'aggrave. Le caractère durable, voire structurel, du chômage semble s'imposer à tous. La catégorie des “jeunes en difficulté” évolue vers celle de jeunes en risque d'exclusion du marché du travail. Cette “jeunesse à risque” est associée dans le débat social au chômage, à la pauvreté économique et culturelle, voire à la délinquance potentielle des populations des banlieues. Aussi les politiques éducatives sont-elles difficilement dissociables d'un travail social ayant des prolongements économiques. On est conduit à apprendre à certains publics les actes de la sociabilité secondaire élémentaire, préalables à toute démarche de recherche d'emploi : savoir lire les petites annonces, se présenter au téléphone, lire un plan dans une ville, etc.

On peut percevoir à partir de 1989 une volonté de simplification et de mise en cohérence des mesures. C'est dans ce contexte que sont créés le RMI (revenu minimum d'insertion) qui intéresse les jeunes adultes de plus de 25 ans et le CFI (crédit formation individualisé) qui concerne les moins de 25 ans. Mais cette mise en cohérence n'est pas dépourvue d'ambiguïté. L'institutionnalisation des dispositifs d'insertion signifie aussi que l'on ne croit plus au caractère provisoire et conjoncturel de la situation à laquelle ils étaient censés remédier. Ils entérinent et en même temps renforcent les statuts intermédiaires, contribuent à brouiller un peu plus la frontière entre activité et chômage, participent à l'émergence d'un nouveau mode de socialisation post-scolaire. Le soupçon surtout existera de concourir à une politique de l'occupationnel, dont le stage sans finalité affirmée ni contenu précis serait la figure emblématique. Plutôt que de lutte contre les phénomènes d'exclusion et les risques de ségrégation et de disqualification, elles participent de la gestion des risques sociaux.

Cela interroge l'aspect éducatif de ces politiques. Elles s'appuient sans aucun doute sur une mobilisation et le dynamisme d'un pôle renouvelé et diversifié de formation. A l'image de la mission Nouvelles qualifications, les innovations dans ce champ de la formation méritent un jugement nuancé. La forme la plus cohérente et riche en perspective (au moins initialement) nous semble être celle contenue dans l'idée du congé formation individualisé (CFI).

Le crédit formation individualisé est annoncé en Juin 89, au début donc du deuxième septennat de François Mitterrand, au cours de la période où Michel Rocard est Premier ministre. Son objectif est ambitieux, puisque ce "droit à une seconde chance" s'analyse comme une nouvelle manière de gérer toutes les mesures de formation existantes au profit de jeunes demandeurs d'emploi non qualifiés de façon à personnaliser un parcours de formation, à assurer une assistance permanente pour déboucher sur une validation des acquis et un niveau de qualification professionnelle reconnu.

L'opération repose sur le volontariat du jeune qui signe avec l'Etat un engagement qui ne trouve son

terme que lorsque l'intéressé est en mesure de se présenter aux épreuves sanctionnant la qualification professionnelle visée. C'est au préfet de région assisté du délégué régional à la formation professionnelle qu'incombe la mise en œuvre de l'opération. L'organisation territoriale en 400 zones de formation doit permettre l'utilisation rationnelle des moyens de formation et dans chaque zone fonctionne un groupe opérationnel animé par un coordonnateur. C'est à ce niveau que seront assurées les fonctions d'accueil, d'orientation et de suivi sous la responsabilité d'une structure pilote, le plus souvent les Missions locales pour l'emploi. La fonction accueil a pour objet d'écouter puis d'informer le jeune sur les possibilités très diverses qui s'offrent à lui. Elle s'articule le plus souvent avec la prescription d'un bilan approfondi ou d'une action centrée sur l'élaboration d'un projet professionnel. C'est après la restitution de la synthèse du bilan que le jeune s'engage réellement dans un itinéraire de formation dont les étapes, les modalités et les finalités sont discutées et négociées. Le suivi est également personnalisé dans la mesure où un correspondant est affecté à chaque jeune volontaire pour cette démarche.

Plusieurs caractéristiques de ce dispositif en font une expérience originale. Tout d'abord le souci de permettre au jeune de s'approprier le sens de ce qui lui est proposé, d'intégrer les mesures dans un itinéraire personnalisé. Ensuite la recommandation faite de travailler au maximum en partenariat, voire en inter-institutionnalité. Cela vaut pour les Centres interinstitutionnels de bilan de compétence (CIBC) qui regrouperont les organismes ayant acquis une expérience significative en ce domaine des différents ministères (AFP, CIO, etc.) mais cela vaut aussi pour la partie formation (le plus souvent alternée) conduite par des organismes divers et pluriels mais conventionnés.

La conception modulaire de la formation ainsi que l'usage d'une pédagogie différenciée s'appliquent à de tels parcours individualisés (modules de mobilisation sur le projet, de pré-qualification ou de remise à niveau, puis de qualification) avec des procédures de certification relevant de la validation des acquis. Un suivi statistique et une évaluation sont enfin prévus.

Au total pourtant et après trois ans de fonctionnement, le dispositif ne semble pas atteindre ses objectifs, ni du point de vue de ses effets, ni du point de vue du sens que les jeunes lui attribuent, ni du point de vue du fonctionnement inter-institutionnel. Le nombre global d'insérés de façon stable sur le marché du travail tend plutôt à diminuer et les jeunes vivent le " parcours individualisé " comme une course sans fin. Les discontinuités et les ruptures se multiplient entre les différents modules et le découragement les fait fréquemment arrêter avant la fin. Les institutions se trouvent plus souvent placées en situation de concurrence que d'interinstitutionnalité. Le correspondant qui devait constituer une pièce maîtresse du dispositif a du mal à trouver sa place, travaillant successivement sur le registre éducatif, social, administratif. Les organismes de formation, aux statuts eux-mêmes très diversifiés et souvent précaires, en attente d'un financement très aléatoire, sont soumis à des exigences de calendrier et de procédures administratives changeantes et imprévisibles. Ils semblent avoir beaucoup de mal à tenir tous les registres et toutes les exigences de formation. Placés devant des publics difficiles, et cumulant souvent les difficultés scolaires et sociales, il leur est demandé, avec des moyens rudimentaires, de faire en quelques mois mieux que ce que l'école a tenté pendant des années. Il n'est donc guère surprenant que les évaluations chiffrées soient décevantes. 158 000 personnes se sont engagées dans le CFI entre octobre 1989 et la fin de l'année 1990. On estime qu'environ 60% des jeunes encore en CFI au bout de 16 mois sont en étape qualifiante. Mais en avril 1991 la part des jeunes sortis du CFI après avoir atteint ou achevé une étape qualifiante s'échelonne de 35% à 45 % de la cohorte la plus récente à la plus ancienne. Au final enfin, chiffre accablant, seuls 19 000 jeunes ont bénéficié d'une validation partielle et 5500 d'une validation complète.

Au cours des trois premières années de fonctionnement, le dispositif Jeunes-CFI a bénéficié à quelque 420 000 jeunes. C'est un public majoritairement féminin. En 1992 le gouvernement complète le CFI avec le programme PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi). Le public visé est celui de jeunes présentés par l'ANPE ou les Missions locales à des employeurs et qui n'ont pas été rete-

nus du fait de leur absence de maîtrise des savoirs de base ou de leurs difficultés personnelles ou sociales. En insistant sur la liaison qui doit exister entre la formation dispensée et l'emploi, un tel dispositif tente de corriger les effets insuffisants en terme d'accès à l'emploi du CFI. Ce faisant, il tend à instrumentaliser davantage l'apprentissage de base et à lui faire prendre un tour plus utilitaire, mélange de savoir minimal et de savoir-faire social. Ses objectifs sont ainsi résumés : " apprentissage et maîtrise par tous les jeunes des savoirs de base : lire, écrire, compter, raisonner logiquement, communiquer, traiter des informations, faire des choix, travailler en équipe, prendre des initiatives, découverte intensive et active de plusieurs métiers, secteurs et situations professionnelles ". Une incitation-responsabilisation des organismes de formation par rapport à l'emploi est également prévue avec y compris un aspect financier, sorte de prime accordée, dès lors qu'un emploi a été trouvé au sortir ou pendant la formation. Du point de vue de son statut, le jeune devient stagiaire de la formation professionnelle. Bien des effets pervers que l'on peut deviner - le moindre n'étant pas la création d'emplois destinés à empêcher la prime- se manifesteront là encore. Le dispositif ne sera pas reconduit dans la loi quinquennale de 1993.

### **Que fait l'école ? Du dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale à la Mission Générale d'Insertion.**

L'Education nationale occupe une place privilégiée dans ce dispositif général. D'abord incitée à prendre des mesures ponctuelles, elle est ensuite invitée à mettre sur pied un dispositif spécifique -le DIJEN, Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale dont le contenu et les modalités d'action seront à plusieurs reprises remaniés- et surtout à veiller à limiter au minimum les sorties sans solution du système éducatif.

Les Principaux de collège et Proviseurs de lycée deviennent responsables de l'insertion des élèves pendant l'année qui suit sa sortie de l'école. Disposition sans doute trop large pour être vraiment fonctionnelle, elle leur fait cependant obligation d'avoir a

minima proposé, eux-mêmes ou en collaboration avec d'autres services (Centre d'information et d'orientation, en particulier), une solution d'insertion ou de formation à chaque jeune.

Nous n'évoquerons pas ici l'ensemble des mesures qui présentent des ressemblances avec celles mises en œuvre au sein des Missions locales. On peut s'interroger pour savoir si le fait qu'elles soient prises en charge par l'Education nationale en modifie l'efficacité. Remarquons que ces mesures font l'objet d'appréciations différenciées voire critiques au sein des établissements. Gérées à part et pour partie par des personnels spécifiques, elles dérangent également par rapport au statut non strictement scolaire des élèves, placés en situation d'exception. Nous distinguerons ici trois situations, à notre sens assez significatives :

- ✱ Celle des jeunes placés dans le cadre d'un CIPPA (Cycle d'insertion professionnelle par alternance)
- ✱ Celle des jeunes en MOREA (Module de répréparation d'examen en alternance)
- ✱ Celle des jeunes en "éducation récurrente" c'est-à-dire pratiquant un retour en formation initiale après une interruption de quelques années.

Les CIPPA s'adressent à des jeunes de plus de 16 ans sortis depuis moins d'un an du système éducatif, sans projet personnel ou professionnel, en difficulté scolaire ou en rupture de scolarité. L'objectif est d'aider chaque jeune à faire le point sur ses acquis et ses centres d'intérêt afin d'élaborer un projet personnel et professionnel réaliste et d'acquérir les prérequis nécessaires pour une formation qualifiante ou une embauche. Le travail en entreprise concourt à la réalisation de l'objectif permettant le repérage de " profils d'emplois accessibles aux jeunes ". Mais davantage que ses objectifs, ce sont ses modalités qui en font une institution particulière par rapport au reste du fonctionnement de l'école. Le CIPPA, placé sous la responsabilité d'un Chef d'établissement accueille des jeunes volontaires. Ouvert de septembre à juin, il permet des entrées et des sorties permanentes pour les jeunes en fonction de leurs demandes et de leurs projets. Autre originalité, les intervenants sont multiples : animateurs ou coordonnateurs, qui ont une approche autant psychologique que stric-

tement pédagogique, enseignants volontaires, tuteurs en entreprise, intervenants extérieurs.

Un esprit contractuel doit régner dans le fonctionnement du CIPPA, le jeune pouvant à tout moment quitter ce dispositif, soit qu'il ait trouvé une solution (la plupart du temps contrat de formation en alternance) soit que le dispositif ne lui convienne plus. Originaux dans leur fonctionnement par rapport au reste de l'école, les CIPPA constituent fréquemment des espaces de récupération et de transition accompagnée pour les plus en difficulté. Reste le délicat problème de la sortie des jeunes qui perdent souvent le bénéfice du soutien qu'ils ont eu pendant quelques mois.

Les Modules de répréparation d'examen en alternance correspondent à une autre politique éducative. Ils concernent des jeunes qui ont échoué à un examen et qui sont volontaires pour préparer la session suivante de leur examen ou les domaines dans lesquels ils ont échoué. Un pari est fait quant à leur suffisante autonomie, tout en proposant un encadrement adéquat. Il s'agit là aussi de s'appuyer sur un dispositif très souple et très individualisé, donnant parfois, pour certains examens, des possibilités de validation spécifique. L'action éducative menée au sein de l'établissement se complète par le recours à l'enseignement à distance du CNED, voire aux ateliers pédagogiques personnalisés des GRETA. Enfin une initiation à la vie en entreprise est prévue pour permettre de mieux finaliser la préparation du diplôme et l'éventuelle poursuite d'études.

Dans un esprit voisin, on peut également évoquer le retour en formation initiale (éducation récurrente) prévu pour des jeunes sortis depuis quelques années du système éducatif et qui souhaitent après une expérience sociale et personnelle revenir dans le cadre scolaire. Les services d'orientation occupent une place privilégiée pour préparer et accompagner de tels retours (dialogue avec les jeunes sur leur expérience, le sens qu'ils lui accordent, leurs motivations, attentes et espoirs, information sur les études envisagées, leurs caractéristiques et leurs finalités, anticipation sur les difficultés éventuelles, propositions parfois de solutions alternatives- type AFPA pour certains lorsque le décalage avec l'esprit scolaire semble trop importante). Si l'éducation ré-

currente concerne peu de jeunes, la qualité de la démarche qui l'inspire en fait une mesure digne d'intérêt. Elle est cependant parfois limitée ou inapplicable du fait de problèmes sociaux ou financiers dans la mesure où le statut du jeune reste strictement scolaire. Au total le DIJEN révèle une mobilisation

de la structure école autour de la problématique de l'insertion non dénuée d'intérêt, à la fois pour les jeunes et pour l'institution scolaire elle-même appelée à expérimenter des situations et des méthodes inhabituelles pour elle. La Mission générale d'insertion complète et englobe aujourd'hui ce dispositif.

### **3.Insertion et transition professionnelle**

#### **“Mythe de Sisyphe” ou “nouvel espace de recomposition sociale”**

#### **Problématiques et controverses**

L'insertion professionnelle est devenue plus difficile, plus complexe, plus aléatoire et réversible aussi. Processus différencié - en fonction des populations, des familles de métiers, des niveaux de qualification - construit par des acteurs et des institutions multiples, l'insertion devient à la fois un problème social et politique majeur et une objet d'études et de mesures multiples.

Au point que l'espace-temps de l'insertion semble parfois s'autonomiser, avec ses propres règles, voire ses propres modes de socialisation et de régulation. Claude Dubar estime dès 1987 qu'il y a émergence d'un nouveau mode de socialisation post-scolaire, au moins pour les jeunes sans grands titres scolaires. Dans un esprit voisin, José Rose tout en préférant le terme de “transition professionnelle” à celui d'insertion insiste sur “l'idée d'un passage, d'un état intermédiaire ayant une certaine durée, subissant l'influence de la situation antérieure et préfigurant la situation future. Il évoque également une grande diversité dans les formes de ce passage qui peut être plus ou moins étroit, contraint ou sûr. Il exprime bien un déplacement, un mouvement et même l'idée d'une action extérieure”. Espace temps problématique, il est susceptible de multiples lectures : d'aucuns verront la confirmation que le travail n'est plus le “ grand intégrateur ”, R. Castel y voit plutôt un “nouveau mythe de Sisyphe”, L. Roulleau-Berger parlant quant à elle d'un nouvel espace de recomposition sociale.

#### **L'insertion comme pratique sociale placée sous le signe de Sisyphe. Une hypothèse de Robert Castel.**

Dans un ouvrage d'une grande portée « *Métamorphoses de la question sociale* » Robert Castel (1995) met en relation les problématiques de l'insertion avec le processus de précarisation généralisée du travail. Celui-ci atteint prioritairement mais pas uniquement la jeunesse et prend aujourd'hui la place qu'occupait le paupérisme dans la dynamique de l'industrialisation du 19<sup>ème</sup> siècle. Ce processus installe une population de plus en plus importante dans une précarité de plus en plus durable. “ Le chômage récurrent constitue donc une dimension importante du marché de l'emploi. Toute une population, de jeunes sur-

tout, apparaît relativement employable pour des tâches de courte durée, quelques mois ou quelques semaines, et plus facilement encore licenciable. L'expression d'intérimaire permanent n'est pas un mauvais jeu de mots. Il existe une mobilité faite d'alternance d'activité et d'inactivité, de débrouilles provisoires marquées par l'incertitude du lendemain. C'est une des réponses sociales apportées à l'exigence de flexibilité ”. (Castel, 1995)

Le vécu, côté jeunes, est alors fréquemment celui de la débrouille, de stratégies au jour le jour, de “galère” non par choix ou par distanciation du travail comme on l'entend parfois, mais plutôt par réalisme du désespoir dans des situations fuyantes, difficiles à cerner et à investir, dans des trajectoires auxquelles il apparaît dérisoire de vouloir accrocher un projet. “Culture de l'aléatoire” dit Laurence Roulleau-Berger. “Néopaupérisme” note Castel, en précisant le sens qu'il donne à ce concept : un profil de population que l'on croyait disparu, des “inutiles au monde qui y séjournent sans vraiment lui appartenir”, durablement disqualifiés sur le plan culturel et civique, oscillant entre la résignation et la rage sporadique et violente, plus tentés par l'autodestruction que par la lutte collective.

On peut rétorquer que tous les jeunes placés dans l'espace-temps de la transition formation emploi ne se trouvent pas embarqués dans une semblable galère. Mais la possibilité de basculement et de trajectoire descendante sont bien désormais partie intégrante de la vie des jeunes. La transition ne mène pas, même de façon détournée et tardive, au port souhaité. Elle entraîne vers des chemins-impasses dont il est difficile de revenir. Bien sûr l'intégration par le travail n'est alors pas seule en cause. Mais elle se conjugue avec d'autres données sociales qui n'en sont pas indépendantes. D'où l'hypothèse forte de Robert Castel qui dessine en creux l'emplacement de ce rapport social largement conflictuel.

“ J'ai proposé une hypothèse générale pour rendre compte de la complémentarité entre ce qui se passe sur un axe d'intégration par le travail -emploi stable, emploi précaire, expulsion de l'emploi- et la densité de l'inscription relationnelle dans des réseaux familiaux et de sociabilité -insertion relationnelle forte,

fragilité relationnelle, isolement social. Ces connexions qualifient des zones différentes de densité des rapports sociaux, zones d'intégration, zone de vulnérabilité, zone d'assistanat, zone d'exclusion ou plutôt de désaffiliation. ”

Le lien social peut ainsi se défaire, avec la perte des points de repère les plus significatifs, avec le désenchantement qui gagne, la dépossession de ses territoires affectifs et culturels, la distance sociale qui s'accroît. Non qu'il y ait brutale disparition de tout lien, mais plutôt absence d'inscription du jeune dans des structures qui gardent un sens. Les "sociabilités flottantes" qui se construisent ici, comme l'errance des jeunes désœuvrés, s'avèrent trop inconsistantes pour soutenir un projet d'intégration. Tout bien sûr n'est jamais aussi noir, mais le sentiment que les choses ne tiennent qu'à un fil -qui peut casser ou se renouer...- gagne du terrain. Bien sûr, certains s'en sortent. Mais dans une situation concurrentielle, il apparaît de plus en plus net que pour être "gagnants" il faut qu'il y ait des «perdants» en plus grand nombre . Et l'insertion devient alors selon l'expression de Robert Castel "le mythe de Sisyphe"

Que peuvent alors les politiques ? Elles s'avèrent impuissantes à enrayer la montée de la précarisation généralisée et en épousent les contours. Elles deviennent congruentes avec cet état des choses, voire constitutives de ce nouveau rapport social. Le paradoxe n'est qu'apparent dans la mesure où notre époque juxtapose un libéralisme outrancier, le culte de l'entreprise et des interventions multiformes de l'Etat. Mais en même temps les interventions changent de sens, précisément en passant de politiques menées au nom de l'intégration à des politiques menées au nom de l'insertion. Ainsi, un certain nombre d'objectifs généraux, l'accès pour tous à une scolarité " normale ", à un emploi stable, à un mode de vie décent et à une protection sociale assurée - ont structuré la société française et l'ont dans une certaine mesure homogénéisée à partir d'interventions centrales et concertées de l'Etat. Les ciblage, comme l'action morcelée des " politiques d'insertion " sous couvert de coller aux différences et au terrain

aboutissent aux résultats inverses. Bien sûr, il ne s'agit pas de magnifier sans nuance les "politiques d'intégration" souvent normatives à l'excès et promptes à désigner comme inadaptés sociaux ceux qui échappaient volontairement ou non à ses filets. A côté des institutions normales et normalisatrices il fallait qu'existent des institutions pour " anormaux ", retardés, inadaptés, etc. L'aide sociale gardait toute son ambiguïté paternaliste. Du moins la multiplication des traitements spéciaux pour "populations à problème" n'empêchait pas la machine sociale d'avancer dans l'ensemble. Non certes de façon univoque vers un progrès social continu et radieux, mais en maintenant ouvertes des possibilités de " rattrapage " pour tous et pour chacun. Il y a rupture politique et sociale de trajectoire lorsque la question de l'insertion et de ses dispositifs occupe une place centrale. Robert Castel note cette rupture.

"C'est une innovation considérable : il ne s'agit plus d'ouvrir une nouvelle catégorie dans le registre de la déficience, du handicap, de l'anormalité. Ce nouveau public ne relève directement ni de l'injonction au travail, ni des différentes réponses ménagées par l'aide sociale. Les politiques d'insertion vont se mouvoir dans cette zone incertaine où un emploi n'est pas assuré, même à qui voudrait l'occuper, et où le caractère erratique de certaines trajectoires de vie ne tient pas seulement à des facteurs individuels d'inadaptation. Pour ces nouvelles populations, les politiques d'insertion vont devoir inventer de nouvelles technologies d'intervention. Elles vont se situer en deçà des ambitions des politiques intégratives universalistes, mais elles sont aussi distinctes des actions particularistes à visée réparative, corrective, assistantielle de l'aide sociale classique... Au début elles ont un caractère ponctuel et improvisé, et se veulent provisoires. Personne alors sans doute n'aurait pu anticiper leur portée. Mais la consolidation progressive marque l'installation dans le provisoire comme régime d'existence". Robert Castel donne une clé pour comprendre ce nouveau rapport social marqué par "l'installation dans le provisoire comme régime d'existence" : "L'insertion n'est plus une étape, elle est devenue un état".

## **Le labyrinthe de l'insertion comme espace de recomposition sociale ?**

On ne peut nier que la " galère " de l'insertion soit synonyme de désorganisation de la vie individuelle et collective, de risque permanent d'exclusion, de rage, de recours aux expédients et aux combines, de violence sans objet, de frustration et de liens sociaux détruits. Mais tout cela n'exclut pas la possibilité d'autres expériences sociales. Ni légende dorée, ni légende noire, la transition qui rime avec précarité et incertitude a ses propres paradoxes. C'est cette série de constats paradoxaux que dressent C. Nicole-Drancourt et L. Rouleau-Berger qui insistent sur la capacité d'utiliser les caractéristiques de la période de transition comme des jalons dans la construction d'un itinéraire : capacité de sortie rapide du chômage, adaptabilité et flexibilité comme garants de capacité de changement, etc.

La transition n'est jamais en effet un phénomène strictement économique et cela d'autant plus que ce moment participe de la dilution de normes du comportement individuel exclusivement fondées sur le rapport au travail.

"Comment juger alors de la situation d'un individu ? Ce qui fait sens à notre avis n'est ni l'absence d'emploi (Chômage ou inactivité) ni le statut de l'activité (emploi stable ou précaire), mais les logiques d'engagement dans lesquelles ces situations s'inscrivent. Rattaché à l'analyse des processus d'insertion, ce constat prend toute son importance. Il impose de rendre compte de l'insertion non dans le contenu des itinéraires mais dans ce qui oriente ce contenu à savoir : la dynamique des trajectoires sociales des jeunes". (Nicole-Drancourt 1996)

On peut discuter l'interprétation de C. Nicole-Drancourt lorsqu'elle y voit une déconnexion entre les effets de la crise et ceux de l'évolution des comportements des nouvelles générations. S'il est vrai que les transformations qui affectent les rythmes et les modalités d'insertion ne se réduisent pas aux tensions et aux pénuries d'emploi, celles-ci restent des données structurantes. S'il est vrai que tout individu se place, à un moment ou à un autre, en position d'arbitrage par rapport à l'option professionnelle

et que des choix personnels sont opérés, ils le sont pour le moins dans une situation non choisie. Une bonne question est posée, celle de " l'engagement professionnel qui s'est affirmée, afin de saisir à quel moment de vie cette question apparaît et à quelles et dans quelles conditions il y a passage à l'acte ou renoncement ". Mais les réponses doivent sans doute être saisies par rapport à des données multiples, combinant plusieurs systèmes - famille, société, école, système économique, environnement géographique, etc.

La transition formation emploi voit fréquemment la concordance temporelle et la simultanéité de trois événements majeurs qui marquaient jadis l'achèvement d'une période et le début d'une autre : le passage de l'école à la vie active, de l'enfance à l'âge adulte, de la famille d'origine au mariage. La structure traditionnelle des trajectoires des jeunes basée sur une forte articulation fin de scolarité/entrée dans la vie active/mariage est de plus en plus bouleversée : on assiste à une transformation et à une déconnexion croissante entre ces trois termes (cohabitation juvénile, alternance emploi de courte durée/chômage, etc.) avec des différences sensibles en fonction des groupes sociaux et des sexes.

On peut s'interroger sur la place à donner aux "contradictions de l'héritage" qu'évoque Pierre Bourdieu et qui sont particulièrement vivaces dans un contexte de crise de la reproduction sociale. L'emploi recherché suscite une attente que l'on ne peut le plus souvent ni satisfaire, ni répudier. Les verdicts de l'institution scolaire, comme les verdicts parentaux ou institutionnels et sociaux, se trouvent réactivés. Ils renvoient à ces "habitus déchirés", divisés contre eux-mêmes, en négociation avec leurs propre ambivalence, "donc voués à une forme de dédoublement, à une double perception de soi et aussi aux sincérités successives et à la pluralité des identités". Les "grandes espérances" scolaires sont remémorées avec douleur à l'aune des illusions perdues. Les voies royales s'avèrent des voies de garage, productrices d' "impasses royales" et assurément de dilemmes sociaux. Leur confrontation à la recherche difficile d'un emploi agit à la fois comme principe de réalité et principe de légitimation, et s'avère souvent déterminante pour la construction de l'identité.

A chacun alors son roman social, toujours recommencé. Qui peut vivre de tels dilemmes sans se “faire son cinéma”, sans déployer une activité fantasmatique et symbolique dont les rêves et les reformulations servent à accomplir des désirs et à corriger l’existence telle qu’elle est : travail de deuil sans doute, mais aussi puissant différenciateur culturel et social, matrice de repositionnement ou de redéploiement des ressources qu’*in fine* on a fait siennes et que l’on accepte d’incorporer à son image de soi. Ici, note encore Bourdieu, “l’habitus entretient avec le champ un rapport de sollicitations mutuelles” et l’espace des possibles fonctionne comme un champ structuré de sollicitations, de tolérances, d’interdits, comme un système en tout cas de satisfactions réglées.

L’allongement de la période de transition et la densification des interventions institutionnelles suggère un nouveau mode de régulation des contraintes. On use de la précarité comme d’un moratoire. Une négociation des rôles sociaux s’engage et dans cet espace-temps la vie sociale se recompose. Recomposition culturelle autour de projets individuels ou collectifs, il s’y joue en somme la vie, mode d’emploi, lorsque l’emploi est en question. L’intérêt peut se porter sur le travail biographique et sur la construction sociale des itinéraires. Au carrefour du choix et du chemin, du projet et du trajet peuvent se nouer de nouvelles alliances.

Il y a bien un temps possible pour la réappropriation, conflictuelle et douloureuse le plus souvent, de la richesse des parcours, pour l’écoute de ses intérêts multiples, pour mettre ensemble dans une carte imparfaite et incertaine le relevé de ses appartenances diverses, pour occuper les territoires affectifs et sociaux d’où l’on vient et dans lesquels on évolue. Travail donc sur un soi pluriel, qui donne tout son sens aux conseils en orientation et à l’accompagnement des projets, comme aux entretiens que Bourdieu et son équipe proposent dans *La Misère du monde* pour aider les personnes à mieux “construire leur point de vue sur eux-mêmes et sur le monde”

Laurence Roulleau-Berger (1995) propose dans une optique proche une typologie des différents parcours d’accès à l’emploi : parcours qui diffère l’ac-

cès à l’emploi stable, parcours d’adaptation à la précarité, parcours d’assujettissement à la précarité, parcours de réinvention du travail. Nous verrions plutôt dans le relevé de ces attitudes une palette de compositions possibles du rapport social de la transition réapproprié par les jeunes, des options qui ne s’excluent pas mais plutôt se combinent de façon elle aussi flexible .

Les différentes facettes et variables que l’auteur étudie (le premier emploi, la durée du chômage, le niveau et le contenu du travail occupé) montrent des jeunes à la fois actifs et acteurs, qui, à chaque étape, “assimilent et accommodent” pour reprendre des catégories de Jean Piaget, leurs représentation de l’emploi dans son rapport à leur formation, les confrontent à des expériences, font varier les sens qu’il convient pour eux d’attribuer au travail. Les quatre pôles distingués (travail différé, travail réapproprié, travail imposé, travail réinventé) ne sont-il pas des pôles toujours présents dans la vie professionnelle, objet de tensions, d’appréciations ambivalentes, et d’arbitrage. Auquel cas la transition réappropriée nous donnerait à voir une interrogation transférable à l’existence sociale, une déconstruction partielle du fétichisme de l’emploi comme valeur d’échange de l’existence.

### **Peut-on évaluer les dispositifs d’aide à l’insertion des jeunes : qui juge et qui parle ?**

L’appréciation spontanée des dispositifs d’aide à l’insertion oscille fréquemment entre le volontarisme naïf et le scepticisme lucide. Le seul effet global strictement repérable ne serait-il pas en fait de différer l’âge d’accès à l’emploi. voire au travers de la promotion de l’occupationnel de “calmer le jobard” pour reprendre le mot de E. Goffmann ?

C’est à une conclusion à peine différente que parvient Patrick Werquin dans le numéro spécial de *Bref-CEREQ* consacré à ce sujet : “Huit cent mille jeunes sortent de la formation initiale à la fin de chaque année scolaire. En 1989 la moitié d’entre eux n’a pas le baccalauréat général. Au cours des six années suivant cette sortie le nombre de jeunes en emploi

ne cesse de croître. Le chômage ne diminue pas pour autant. Il demeure parce que les situations alternatives ont été épuisées, parce que l'emploi n'est pas au rendez-vous, parce que les sortants des générations suivantes sont devenus des concurrents immédiats pour l'accès aux mesures d'aide à l'insertion des jeunes mises en place au milieu de la décennie quatre-vingt (contrats emploi solidarité, de qualification ou d'adaptation"

La pénurie d'emploi nourrit les dispositifs créés pour faciliter la transition de l'école à l'emploi. Mais ceux-ci sont alors amenés à jouer tous les rôles et à fonctionner sur une pluralité de registres qui brouillent plutôt les pistes : tour à tour ou conjointement considérés comme formations complémentaires, lieux et temps de socialisation, emplois de type nouveau ou chômage déguisé, à la fois selon les situations sur lesquelles ils débouchent et selon les personnes qui les utilisent. L'observation faite par le CEREQ de 2500 jeunes sortis en 1989 d'un CFA ou de l'enseignement secondaire renvoie une image dans laquelle, en fait, ce sont les changements de situations assez largement aléatoires qui prévalent ; certains très rares (3%) s'insèrent immédiatement à la sortie de l'école et conservent un emploi sur toute la durée du suivi. D'autres, pas beaucoup plus nombreux, après de multiples passages par le chômage ou des petits boulots se retirent finalement du marché du travail. Pour tous les autres, les changements de situation successifs dessinent fort rarement un véritable parcours.

Ces dispositifs sont bien des alternatives précaires et momentanées au chômage. Ce recours aux dispositifs est massif et précoce. Sur l'ensemble de la période de six ans, un peu plus d'un jeune sur deux passe au moins une fois par un dispositif d'aide à l'insertion.

Parmi ceux-ci un tiers le feront dans le premier semestre après l'école, la moitié l'auront fait dans l'année. Le succès de ces alternatives précaires tient à ce qu'elles fournissent à la fois une rémunération, même limitée, et un statut. L'espoir est en outre que le marché du travail délivre à terme des opportunités dont s'emparent les plus "employables" des jeunes. Au fur et à mesure que ces dispositifs perdurent, il n'est pas anodin de noter que leur accès de-

vient sélectif, au moins pour les plus qualifiantes des formules.

Résumant l'étude du CEREQ, Werquin remarque qu'il n'est guère possible de distinguer entre les qualités intrinsèques du jeune et les apports des mesures d'insertion. "Autrement dit, il est clair que ce sont les mêmes qualités qui permettent aux jeunes d'obtenir un emploi ou une mesure qualifiante. A titre d'exemple les jeunes qui obtiennent un emploi après un passage en mesure qualifiante (contrat de qualification, contrat d'apprentissage) ont des caractéristiques initiales très proches de ceux insérés directement sans recours aux dispositifs".

Toute tentative de faire une typologie des parcours et des trajectoires est aléatoire. On peut bien sûr percevoir rétrospectivement les enchaînements qui vont conduire à une "exclusion dure" mais la photographie des caractéristiques initiales par combinaisons de difficultés cumulées (par exemple faible niveau scolaire, peu de mobilité, peu de réseaux familiaux ou relationnels mobilisables) aurait probablement permis un pronostic identique. A l'inverse, les jeunes qui connaissent un itinéraire ascendant du type : école, emploi précaire, chômage limité, puis recours à une mesure qualifiante puis emploi sont ceux qui ont d'entrée de jeu "des caractéristiques d'employabilité fortes".

On est donc bien en droit de s'interroger sur l'efficacité des mesures d'aide à l'insertion (au delà de leur utilité immédiate). Participent-elles ou pas d'un processus global d'aménagement de la transition de l'école à l'emploi et à la construction d'un parcours socialement cohérent ?

D'autres études comme celle de Pierre Cam soulignent la tendance des enquêtes à sous-estimer les aspects sociaux de l'insertion, les événements et initiatives privés (mariage, participation à des collectifs, ou associations) ou publics (adhésion syndicale, participation à la vie de la cité, etc.) Surtout les enquêtes occultent toute une part souterraine de la démarche d'insertion, celle qui la situe aux marges de la légalité, comme en particulier le travail au noir et les *jobs* non déclarés. La diversité des situations relevant de l'insertion fait qu'il ne peut pas y avoir au fond de signification sociale univoque de ces situations.

“Si l’on peut distinguer aisément ces nouvelles catégories d’un point de vue formel, il est beaucoup plus difficile de s’accorder sur les fonctions qu’elles remplissent dans le processus d’insertion proprement dit. On ne dispose pas aujourd’hui de théorie-clé en main qui permette de dire avec certitude s’il vaut mieux commencer dans la vie active avec un contrat emploi-solidarité ou un contrat d’intérim même s’il existe des éléments de réponses”.

Pierre Cam plaide également pour une interrogation sur les rapports entretenus entre catégories de l’entendement ordinaire et catégories de l’entendement savant, qui fréquemment détourne des réponses des contextes et du monde ambiant dans lesquelles elles prennent leur sens. “Si le sociologue ou l’économiste veut aider le décideur à décider, il se doit de rendre compte des pratiques et des significations que les sujets sociaux engagent dans ces pratiques non pas de manière abstraite mais bien en les inscrivant dans les contextes où elles font sens”.

Cette façon de poser la question “qui parle ?” laisse indifférente beaucoup de grandes institutions comme le Haut Comité Education Economie (HCEE) Le HCEE est une instance permanente de concertation entre l’Education nationale et ses partenaires économiques qui a pour objectif dans une réflexion de moyen terme d’élaborer des propositions et conseils visant à mieux réguler les rapports entre l’offre de formation et les besoins de l’économie. Créé en Mars 1986, il est composé de représentants des chambres consulaires et des organisations professionnelles syndicales et patronales ainsi que de “personnalités qualifiées” représentant le secteur des entreprises, le système éducatif et le monde de la recherche En octobre 1995 le HCEE a créé la commission “ Education-entrée dans l’emploi ” présidée par Y. Lichtenberger, qui formule une série d’interrogations : Comment se fait l’arbitrage entre la poursuite d’étude et l’entrée dans la vie professionnelle, comment s’articulent les stratégies du système éducatif et les besoins du système productif ? Attentive aux pratiques de recrutement des entreprises, la commission s’interroge en particulier sur ce paradoxe : alors que la demande adressée au système éducatif en matière de formation et de qualification concerne des gens formés à des métiers spécifiques,

les entreprises recrutent plutôt des diplômés généraux.

Au total il apparaît que les dispositifs d’insertion résistent à être évalués. D’abord parce que les “ sous-ensemble flous ” auxquels renvoie l’insertion se chevauchent au point qu’il n’est guère possible de les isoler sinon de façon purement formelle. Ensuite parce que l’espace de régulation à la fois détermine avec force, englobe et dépasse l’insertion qui devient un enjeu de pouvoirs et de manipulation. Les politiques d’insertion, comme volonté de jouer sur la variable “transition” dans la relation formation-emploi, n’ordonnent guère la vie sociale mais épousent plutôt la fragmentation observable. Que révèlent la diversité des appellations plus ou moins contrôlées et la pluralité de sens des pratiques induites ? De quoi parle-t-on lorsque l’on évoque “des solutions intermédiaires d’insertion”, les “mesures d’insertion”, “l’accès à l’emploi”, les “itinéraires professionnels”, les “trajectoires professionnelles”, les “cheminements” ? Nommer, c’est déjà adopter un point de vue, une grille de lecture, voire d’intervention. Même et peut-être surtout lorsque l’implicite prime sur l’explicite. Annie Lamanthe et Marc Lecoutre repèrent ainsi une pluralité de sens que l’on peut ordonner autour de trois catégorisations

“Ainsi le terme insertion peut-être utilisé : dans un sens large : par insertion on entend les situations de sortie, ce que font les jeunes après leur scolarité, le contraire de la poursuite d’études, le fait de sortir du système éducatif. Dans un sens intermédiaire : il s’agit ici de l’ensemble des modalités de sortie hormis le chômage, l’inactivité et éventuellement le service national. L’insertion correspond ici aux situations d’emploi, de mesure, de stage ou d’apprentissage. Dans un sens restreint : l’insertion professionnelle est ici strictement réduite à l’emploi...”

Pour conclure, nous avons noté aussi que l’insertion peut être considérée tantôt comme un état : être inséré, c’est avoir un emploi (sens restreint), tantôt en tant que processus, il s’agit alors de la période qui suit la sortie du système éducatif et qui s’opère selon différentes modalités et dans la durée ( sens large )».

Les politiques d’insertion ont donc un objet difficilement saisissable produit à la fois de l’éclatement

des normes d'emploi, d'une précarisation généralisée du travail et d'une difficulté majeure à envisager l'avenir.

### **Une éducation à l'insertion est-elle concevable ?**

Un nouveau mode de socialisation post-scolaire se met-il en place ? Dès 1987 Claude Dubar insiste sur ce mode de socialisation. La socialisation s'accomplit au travers d'activités disparates fondées en principe sur l'alternance étude/travail qui préparent aux nouvelles conditions de fonctionnement du marché. Elle procède par intériorisation des normes du marché "secondaire" avec son lot de chômage récurrent et de précarité. En 1991 Claude Dubar réfléchit à une approche plus globale de la socialisation secondaire comme construction de l'identité sociale se réalisant à travers un double processus relationnel et biographique. Biographique car il s'agit de la construction de l'identité pour soi. C'est l'incorporation active de son identité par l'individu qui le légitime en tant que sujet et lui confère l'indispensable estime de soi. Il ne faut absolument pas sous-estimer ce processus psycho-sociologique par lequel s'effectuent de façon permanente les transactions entre identité héritée et identité visée, entre ce que l'on pense être et ce que l'on voudrait être, au travers des mécanismes d'identification, de projection, etc. Le phénomène est d'autant plus important qu'il se situe en pleine adolescence ou post-adolescence. Mais il s'agit également d'un phénomène relationnel de construction de l'identité pour autrui. On pense toujours ce que l'on est au travers des mécanismes de catégorisation, d'interaction, de communication. Notre identité nous est largement attribuée par les institutions (en termes de statut social) et par les agents directement en relation avec l'individu. On est d'emblée situé - et cela est particulièrement vrai dans le domaine de la transition formation-emploi dans le domaine des rapports de forces au sein des systèmes sociaux et des systèmes d'action. Différents acteurs luttent pour la définition des catégories considérées comme pertinentes et légitimes. Le temps de la transition est aussi un temps de violences culturelles, d'appropriation conflictuelle des critères d'appartenance, de transaction presque toujours douloureuse entre l'identité attribuée et l'identité assumée,

entre ce qui est de fait proposé voire imposé à l'individu et ce qu'il souhaite effectivement endosser.

Pour Claude Dubar, c'est nettement l'articulation entre ces deux "transactions" qui fonde le processus de construction des identités sociales. Il peut certes y avoir désaccord entre ces deux facettes de l'identité. Il peut y avoir jusqu'à un certain point discordance et dissonance entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, mais les constructions identitaires, "formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées" ne sauraient s'accommoder de logiques contradictoires qui soumettraient l'individu à des "injonctions paradoxales" permanentes. Retenons que cette négociation identitaire perpétuelle implique de "faire des relations avec autrui un critère et un enjeu importants de la dynamique des identités". Les rapports sociaux sont bien au cœur de cette période critique.

Dans une direction de recherche voisine D. Legal soutient que le développement de ce type de sociabilité est un préalable à l'insertion professionnelle, l'accès à l'emploi dépendant moins d'une adéquation entre l'offre et la demande d'emploi que d'une conformité à des normes sociales et culturelles. L'insertion et la transition fonctionnent comme des mises en situation au cours de laquelle l'individu va mettre en œuvre ou pas des stratégies d'utilisation des réseaux sociaux.

De telles approches doivent permettre de poser la question du rapport possible entre développement maîtrisée de telles sociabilités et politique éducative. C'est sans doute l'une des conditions nécessaires (ce qui ne veut pas dire suffisante) pour que la transition formation-emploi ne débouche pas sur une condamnation à l'insertion perpétuelle, pour que le réseau d'activités, d'initiatives, de projets qui entoure le jeune fasse sens.

Ce souci de relier toutes ces dimensions est présent dans les travaux déjà évoqués de José Rose. La transition professionnelle renvoie pour l'auteur à la structuration et à l'autonomisation d'un espace économique-institutionnel intermédiaire. L'un des intérêts d'une telle approche est de prolonger et de re-

nouveler les travaux issus de la théorie de la régulation en proposant une alternative aux postulats de l'économie classique pour laquelle le marché est l'alpha et l'oméga de toute la vie sociale. L'insertion est considérée en tant que processus organisé socialement par l'ensemble des pratiques d'acteurs. L'Etat, les entreprises, les individus insérés dans des réseaux sociaux y concourent. Cette approche garde à la fois le mérite de la lucidité des constats et de la responsabilisation politique de tous les acteurs. Différentes dynamiques restent possibles : celle des "agents de transition", à l'ANPE, dans les organismes de formation ou dans les missions locales, qui doivent se poser en permanence la question de la division du travail entre eux et de leur utilité sociale ; celle de l'Etat qui par la pérennisation d'un dispositif accompagne et institutionnalise cette période ; celle des entreprises qui au travers de leur gestion des personnels disposent d'un contingent de main-d'œuvre jeune, rapidement mobilisable en fonction de leurs besoins avec un coût d'embauche abaissé grâce aux mesures étatiques.

Du coup chaque ensemble d'acteur prend une responsabilité politique et d'une certaine façon un pari sur le caractère éducatif de la transition professionnelle. Reste la question : sur quel registre former ? L'effet des pratiques d'insertion est fort limité sur le plan des acquisitions de connaissances, comme pour l'obtention de diplômes reconnus. Elle n'infléchit guère les processus de relégations scolaires antérieurs. On assiste à un rattrapage dans la transmission de savoirs partiels, instrumentaux, utilitaires. L'invention de catégories intermédiaires entre la sortie sans qualification du système éducatif et l'accès à une qualification, comme celle de préqualification, désigne certes un problème réel. Mais elle n'indique guère de façon cohérente un ensemble de principes didactiques montrant comment progresser dans une logique de formation et d'acquisition de compétences professionnelles.

S'agit-il d'apprécier l'éducation de la "sociabilité" et de la "qualification sociale" ? La question est plus pertinente. Encore faudrait-il définir ce dont on parle exactement. Des situations intermédiaires entre l'école et la vie professionnelle peuvent faciliter l'acquisition de savoir-faire sociaux importants : impor-

tance du relationnel dans la vie de tous les jours, la présentation, l'aptitude à communiquer pour se faire comprendre, une forme de discipline liée au travail, à ses contraintes et ses pesanteurs. Deux lectures peuvent ici s'opposer et se répondre, selon que l'on met l'accent sur la "qualification sociale" ou sur l'inculcation des normes sociales minimales pour n'être pas (plus) "inemployables"

Que fait-on en somme lorsque l'on apprend à s'adapter et savoir se débrouiller, à lire la réalité sociale et l'économique à dominante ceux dont le "capital culturel" et l'"habitus de classe" n'y prédisposent pas. Comment apprécier les registres pédagogiques relativement novateurs qui sont utilisés, avec en particulier l'incorporation de techniques psychosociologiques (dynamique de groupe, jeux de rôles, etc.) ? Le découpage disciplinaire de la formation initiale, comme la neutralité de l'enseignant, laissent ici la place à une implication des intervenants sur un mode qui emprunte à celui des éducateurs et des animateurs qui "personnalisent la contrainte" et la font plus facilement admettre. De l'existence et de l'intérêt de telles médiations et de tels médiateurs, il y a beaucoup à apprendre.

Mais on peut aussi admettre que les jeunes apprennent là "l'ordre des choses", les contraintes de la société, les "limites de leur destin social", comme dirait Pierre Bourdieu. Parfois, l'inculcation des "règles du jeu", celle de la mobilité géographique, professionnelle, individuelle, peut se révéler un vrai marché de dupes pour ceux qui auraient le malheur de ne pas percevoir qu'il s'agit là d'une construction des plus idéologiques et des plus partiales. La lucidité sociologique nous ferait alors l'injonction de ne pas voir dans ces dispositifs autre chose que ce qu'ils sont : des dispositifs de tri et d'attente, au départ conçus pour des jeunes d'origine populaire et en situation d'échec scolaire, mais qui s'étendent, se diversifient, prolifèrent jusqu'à toucher peu ou prou des jeunes qui ont terminé une phase de formation mais qui ne trouvent pas d'emploi. "Une forme de socialisation dominée" dit justement Jean-Paul Russier.

Alors, les pratiques d'insertion : nouvel avatar de l'illusion pédagogique ou champ éducatif à investir et à construire ? La question nous est posée. Souhaitons que le débat entre les acteurs de la vie so-

ciale et de l'école permette d'y répondre. Deux écueils symétriques peuvent nous guetter : un scepticisme et un relativisme excessifs fondés sur le sentiment qu'au fond tout a été tenté et tout a échoué. Ou au contraire un volontarisme et un activisme naïfs prompts à prendre les vessies des derniers effets de

mode pour des lanternes modernistes. "A quoi bon" ? dirait l'un. « Il faut foncer » répondrait l'autre... L'un et l'autre coexistent probablement plus qu'on ne le croit en chacun de nous. En ce domaine encore, ne faut-il pas substituer à l'alternance cyclothymique la recherche d'une alternative ?

---

## **Bibliographie thématique sur l'insertion et la transition professionnelles.**

### **Données générales pour une sociographie de la question**

#### **Pour la France.**

*Données sociales de l'INSEE* 1987, INSEE, Paris, 1987, 623 p.

*Données sociales de l'INSEE* 1990, INSEE, Paris, 1990, 458 p.

*La société française, données sociales* 1993, INSEE, Paris, 1993, 597 p.

*Données sociales* 1996, la société française, INSEE, Paris, 1996, 535 p.

*Publications du CEREQ* (Centre d'études et de recherches sur les qualifications)

*Collection BREF-CEREQ*, publication mensuelle et synthétique.

*Collection Documents*. Série "Séminaires"

Bilans annuels formation-emploi.

Revue *Formation-emploi*.

*Cahiers du Haut Comité Education-économie*.

*L'orientation scolaire et professionnelle*, Revue de l'INETOP (Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle)

#### **Pour l'OCDE**

*Regards sur l'éducation 1996. Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 1996, 448 p.

*Regards sur l'éducation, analyses*, OCDE, 1996, 75 p.

*Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes*. Revue de l'IRES, Paris, 1995, 205 p.

### **Sur l'insertion et la " transition professionnelle "**

Charlot, Bernard ; Glasman, Dominique, (sous la direction de) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Presses universitaires de France, 1998, 341 p.

Jobert, Annette ; Mary, Catherine ; Tanguy, Lucie, *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne, Italie*, Armand Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Paris, 1995, 398 p.

Rose, José, *En quête d'emploi, Formation, chômage, emploi*, Editions Economica, Paris, 1984, 194 p.

Tanguy, Lucie, (sous la direction de), *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*, La Documentation française, Paris, 1986, 302 p.

#### **Autour de l'école et des politiques éducatives.**

Agulhon, Catherine, *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes?* Editions de l'Atelier, Paris, 1994, 265 p.

Bouyx, Benoît, *Les diplômés technologiques et professionnels, modalités d'élaboration et d'actualisation*, Ateliers d'imprimerie du Ministère de l'Education Nationale, Paris, 1993, 25 p.

Charlot, Bernard ; Beillerot, Jacky, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, Paris, 1995, 293 p.

Charlot, Bernard, (coord.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994, 223 p.

Fauroux, Roger, *Pour l'école*, Calmann-Lévy/La Documentation française, 1996, 300 p.

Legrand, Louis, *Les politiques de l'éducation*, PUF, 1988, 126 p.  
Plenel, Edwy, *La république inachevée*, Payot, Paris, 1985, 479 p.  
Virville, Michel de, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française, 1996, 31 p.

Notes de la DEP (Division des études et de la prospective) Ministère de l'Éducation Nationale.  
*L'état de l'école. 30 indicateurs sur le système éducatif*. Editions de 1994, 95, 96.,97. 70 p.

### **Evolution du travail et des qualifications**

Boyer, Robert, (sous la direction de), *La flexibilité du travail en Europe*, La Découverte, Paris, 1986, 330 p.  
Cours-Salies, Pierre (coord.), *La liberté du travail*, Editions Syllepse, Paris, 1995, 223 p.  
Hirata, Helena *Autour du "modèle japonais", automatisation, nouvelles formes d'organisation*, L'Harmattan, Paris, 1993, 303 p.  
Linhart, Danièle, *Le torticolis de l'autruche, l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Le Seuil, Paris, 1991.  
Linhart Danièle, *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris, 1994, 127 p.  
Méda, Dominique, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Aubier, Paris, 1995.  
Naville, Pierre, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, Paris, 1948, 376 p.  
Naville, Pierre *Essai sur la qualification du travail*, Ed. Marcel Rivière, Paris 1956,150 p.  
Zarifian, Philippe, Palloix, Christian, *La société post-économique, esquisse d'une société alternative*, L'Harmattan, Paris, 1988, 148 p.  
Zarifian, Philippe, *La nouvelle productivité*, L'Harmattan, Paris, 1990, 212 p.  
Zarifian, Philippe, *Travail et communication*, PUF, Paris, 1996, 213 p.

*Le monde du travail*, (ouvrage collectif sous l'égide de Ressay) Editions La découverte, 1998.  
*Le travail dans vingt ans*, (Ouvrage collectif), Ed. Odile Jacob/La Documentation française, 1995.  
Revue Futur antérieur, Numéro 16,1993/2, *Paradigmes du travail*.  
Revue Futur antérieur, Numéro 35-36, 1996/2, *Politique du travail*.

### **Sur l'alternance**

Combes, Marie Christine, (sous la direction de) *L'alternance, enjeux et débats*. La Documentation française, Paris, 1996, 171 p.  
Monaco, Antonio, *L'alternance école-production*, PUF, Paris, 1993, 277 p.  
Tanguy, Lucie, ; Kieffer, Anna, *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, Notes et études documentaires, La Documentation française, Paris, 1982,  
*Les formations en alternance* ( ouvrage collectif), La Documentation française, Paris, 1992, 183 p.

Cahiers pédagogiques, Janvier 1994, 63 p.  
Revue Educations (revue de diffusion des savoirs en éducation), Octobre-Novembre 95, 64 p.

### **Sur la jeunesse et les dispositifs d'insertion.**

Beudelot, Christian ; Mauger, Gérard, *Jeunesses populaires, les générations de la crise*, L'Harmattan, Paris, 1994, 383 p.

---

Dubar, Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Editions Armand Colin, Paris, 1991, 276 p.  
Dubar, Claude, *L'autre jeunesse, des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1987.  
Dubet, François, *La galère, jeunes en survie*, Fayard, 1987, 497 p.  
Mauger, Gérard, *Les jeunes en France, état des recherches*, La Documentation française, Paris, 1994, 294 p.  
Roulleau-Berger, Laurence ; Nicole-Drancourt, Christine, *L'insertion des jeunes en France*, PUF, Paris, 1997, 127 p.

**Ouvrages généraux de réflexion.**

Bahro, Rudolph, *L'alternative*, Editions Stock, Paris, 1979, 426 p.  
Bourdieu, Pierre, *La misère du monde*, Editions du Seuil, Paris, 1995, 947 p.  
Castel, Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1994.  
Chesnaux, Jean, *Habiter le temps*, Fayard, Paris, 1996, 344 p.  
Verret, Michel, *Chevilles ouvrières*, Editions de l'Atelier, 1995, 254 p.  
Vincent, Jean-Marie, *Critique du travail, le faire et l'agir*, PUF, 1987, 162 p.

*40 ans de politique de l'emploi* (ouvrage collectif de la DARES, Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques), Documentation française, 1996, 367 p.