



La position d'emploi des jeunes actifs: éléments de comparaison européenne

L'entrée des jeunes dans la vie active constitue un thème d'études en sciences sociales dans de nombreux pays, notamment de l'Union européenne (Ryan, 2001). Cependant, une revue comparée des littératures nationales (Jobert, 1995; Hanna, 1999a, par exemple) révèle des disparités profondes d'approche tant sur les questions soulevées que sur le champ investi, les méthodologies élaborées et les outils mis en place. Le présent article développe cette diversité d'approches. En la prenant en compte, nous bâtissons ensuite des indicateurs comparatifs, qui éclairent partiellement la singularité des débutants sur les marchés du travail européens.

1. Quelles catégories pour une analyse comparative de l'insertion professionnelle des jeunes en Europe?

La France, l'Allemagne et le Royaume-Uni présentent trois configurations distinctes, qui illustrent bien les difficultés à établir une définition commune de l'insertion professionnelle.

Dans le cas français, un champ de recherches sur l'insertion s'est constitué à partir d'une demande institutionnelle visant à explorer la nature des relations entre formations et emplois (Tanguy, 1986). Dès les années 70, l'État français, dépositaire de l'organisation de la formation initiale, a activement contribué à la constitution de ce champ de recherches en se dotant d'institutions spécifiques (CEREQ, CEE) et

d'instruments d'observation (ONEVA ⁽¹⁾, bilans formation-emploi). Il s'agissait initialement, dans la lignée des travaux du Plan, d'aider au pilotage de la politique de formation professionnelle pour accompagner les évolutions structurelles du marché du travail et anticiper les besoins en qualifications (Affichard, 1984). Par la suite, la montée du chômage des jeunes et la vulnérabilité singulière de leur position sur le marché du travail par rapport au reste de la main-d'œuvre ont contribué à élargir les demandes adressées à ce dispositif (Affichard, 1985; Zilberman, 1987). Les méthodologies choisies et la forme des outils mis en place découlent de ces objectifs. Plus particulièrement, l'ONEVA s'est construit à partir d'enquêtes statistiques nationales de grande ampleur qui donnent une information complexe sur les parcours professionnels des jeunes. *Calées sur la notion de sortants de formation initiale*, population «frontière» entre le système éducatif piloté par l'État et le marché du travail, elles décrivent en détail les premières années de vie active de ces jeunes et couvrent l'ensemble des niveaux de formation.

À l'inverse, nombre de recherches allemandes s'inscrivent dans l'exploration du «système de transition organisé» constitué par les formations professionnelles et postsecondaires, dont la clé de voûte est le «système dual» (Heinz, 1995). Ce système de transition repose sur un processus d'ajustement en deux étapes: allocation des jeunes dans les formations (dans l'apprentissage dans le cas du système dual), puis allocation des jeunes dans les emplois (Méhaut, 1993). Son organisation est le fruit d'une coopération entre les

Thomas Couppié

Céreq

Michèle Mansuy

Céreq

Cet article rend compte des résultats d'une recherche menée dans le cadre du projet CATEWE et financée par le programme TSER. Il décrit tout d'abord les problèmes auxquels sont confrontés les chercheurs travaillant sur la transition entre l'école et la vie active dans les différents pays de l'Union européenne. Les résultats concernant un ensemble varié d'indicateurs liés à la transition sont ensuite présentés suivant une approche méthodologique originale, mais les auteurs restent modestes quant à leurs résultats. Ceux-ci sont néanmoins intéressants, même s'ils ne sont pas très inattendus.

Les débutants européens sont en général plus touchés par le chômage que les actifs expérimentés, les non-diplômés étant les plus vulnérables. S'ils sont plus facilement embauchés à la suite d'une période de chômage, ils courent aussi un risque plus grand de perdre leur emploi lorsqu'ils en occupent un, mais les différences internes à l'Europe demeurent considérables à cet égard. L'influence du diplôme sur le risque de chômage des juniors varie fortement d'un État membre à l'autre. La présence des juniors dans les différents secteurs d'emploi est aussi très hétérogène.



entreprises, les partenaires sociaux, les Länder et l'État (Verdier, 1999). Dans ce cadre, *les statuts d'élève et d'actif ne s'opposent plus, mais peuvent se combiner* (Marry, 1995). Bien qu'il n'y ait pas de relation strictement mécanique entre ces deux étapes, la période d'allocation dans les formations a polarisé l'attention, car elle est apparue comme le moment privilégié de détermination du devenir professionnel des jeunes (Heinz, 1995). Les études sur le devenir des jeunes après la formation occupent alors une place plus périphérique dans la recherche, d'autant plus que la situation des jeunes Allemands a longtemps été perçue comme «exemplaire» sur le marché du travail par rapport aux autres catégories de main-d'œuvre. Elles sont essentiellement axées soit sur la vérification de la correspondance entre filières de formation suivies et groupes professionnels investis, soit sur les sous-populations à «transitions incertaines» (Heinz, 1995; Hannan, 1999a). Cela explique en partie pourquoi elles sont comparativement moins nombreuses et plus ciblées, n'ont pas de représentativité au niveau national et délaissent le recueil d'informations longitudinal.

Le Royaume-Uni représente un troisième cas d'espèce. Il se caractérise par un champ de recherches sur la transition école-travail fractionné, dans lequel les problématiques de la relation formation-emploi sont très peu présentes (Raffe, 1995). Cet état de fait s'explique historiquement par la faiblesse de l'institution scolaire en Grande-Bretagne, fruit de l'engagement limité de l'État dans l'organisation de la formation (Tanguy, 1995). Celui-ci s'est traditionnellement cantonné à une fonction de régulation du marché de la formation, limitant ses interventions plus directes à l'enseignement général obligatoire. Cette régulation par le marché a produit une forte diversité des cursus de formation et des institutions qui les préparent. Dans ce contexte, la formation est moins qu'ailleurs l'apanage d'un groupe d'âge, moins centrée sur un moment de la vie et moins cantonnée à des institutions spécialisées⁽²⁾. Cette position a entretenu le faible développement de l'éducation au Royaume-Uni chez les jeunes, concurrencée par l'attrait qu'exerce le marché du travail (Tanguy, 1995; Marsden, 1990). Dans ce contexte, une bonne partie de la forma-

tion professionnelle s'effectue après l'entrée sur le marché du travail (Raffe, 1995) et la formation et l'emploi ne déterminent pas des états aussi dissociés qu'en France (Tanguy, 1995). Le champ de recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes laisse apparaître une certaine césure entre deux principaux domaines. Le premier est centré sur le marché du travail – les théories de la segmentation et la place des jeunes sur les différents segments (Ashton, 1995). Le second est plus axé sur les cheminements au sein du système éducatif et sur l'exploration des choix des jeunes, appréhendés par le suivi de cohortes de jeunes (Raffe, 1995). Cela explique en grande partie l'originalité des enquêtes de suivi menées en Grande-Bretagne. Elles sont construites autour du devenir de la totalité d'une génération, indépendamment du statut des enquêtés vis-à-vis de la formation ou du marché du travail. Les jeunes sont en général suivis à partir de 16 ans – âge de fin de scolarité obligatoire – et jusqu'à 19 ans, âge où les principaux choix de formation sont effectués (Raffe, 1995).

L'analyse comparée de l'insertion professionnelle entre pays apparaît donc une tâche ardue, tant d'un point de vue théorique que pratique. En effet, les sens donnés au concept de transition école-travail n'apparaissent pas aisément conciliables d'un contexte national à l'autre. En outre, il n'existe pas d'outil statistique commun spécifique à cet objet. Dans ce contexte, une réponse traditionnelle consiste à opérer un glissement de l'objet d'étude de l'insertion professionnelle proprement dite vers la situation professionnelle des jeunes, en tant que classes d'âge. Cette démarche prend acte de la faiblesse des sources statistiques internationales dans ce domaine et a le mérite d'objectiver la catégorie d'analyse, qui devient ainsi strictement comparable, dans sa construction, d'un pays à l'autre. Elle s'avère en outre fructueuse pour mettre en évidence, jusqu'à un certain point, des régularités transnationales, ainsi que des contrastes entre pays dans les faits observés. Mais elle a ses limites. En effet, comme de nombreux auteurs le soulignent (Rose, 1998; Couppié, 2000a; Béduwé, 1998, par exemple), elle conduit à transformer l'étude d'un phénomène par essence dynamique en l'observation d'une population à un moment donné. Or, comme l'observe José

(1) Observatoire national des entrées dans la vie active du Céreq.

(2) «Plus qu'ailleurs, un même diplôme peut être préparé par des institutions différentes et une même institution peut préparer à divers diplômes.» (Tanguy, 1995).



Rose (1998), «au regard de l'emploi, être jeune a un certain sens à condition que l'on précise qu'il s'agit d'âge non pas en soi, mais au regard de l'accès à l'emploi. L'ancienneté sur le marché du travail est un critère important, puisqu'il révèle une perte progressive de singularités des entrants [...] et confirme l'importance de la socialisation professionnelle et de l'acquisition de l'expérience». Les statistiques par âge regroupent par construction des jeunes dont l'expérience de travail est très inégale. Cette occultation du rôle de l'expérience peut conduire à des problèmes d'interprétation d'autres variables. Par exemple, le niveau d'études atteint n'a pas le même sens, à âge égal, pour celui qui a achevé ses études et pour celui qui les poursuit.

Un deuxième type de réponse est apparu plus récemment. Certaines études comparatives ont tenté de prendre en compte le statut complexe et disparate du processus de transition école-travail. Elles proposent des catégories traitant cette hétérogénéité (Barailler, 1997; Hannan, 1998; Couppié, 1998; OCDE 1998a et 2000, par exemple). Mais la mise en œuvre pratique de cette stratégie se heurte à l'insuffisance des sources statistiques internationales. À défaut de données idéales spécifiquement construites pour décrire dans les mêmes termes l'ensemble du processus dans chacun des pays étudiés, ces études ont dû se rabattre sur les enquêtes existantes. Deux voies ont été explorées:

□ la juxtaposition (OCDE, 1998a) ou l'harmonisation a posteriori (Hannan, 1998; Hannan, 1999b) d'enquêtes nationales auprès de sortants de formation, spécifiquement conçues pour étudier l'insertion professionnelle des jeunes, est la première voie. Mais ces projets se sont heurtés à d'importantes difficultés – cohérence du champ enquêté, homogénéité des questions, recoupement des thèmes concernés, comparabilité des nomenclatures – qui réduisent notablement leurs apports potentiels (Brannen, 2000). D'autre part, ce type d'enquêtes n'existe que dans un nombre limité de pays (pour un aperçu non exhaustif, voir Raffe, 2000);

□ l'analyse secondaire d'enquêtes déjà harmonisées sur la situation de la population active a été la seconde voie

(Barailler, 1997; Couppié, 1998). Ces exploitations ont essentiellement concerné les enquêtes européennes sur les Forces de travail et le Panel européen de ménages. Ces tentatives ont marqué les limites de ces ressources. Ainsi, différentes ébauches de catégorisation des sortants de formation se sont heurtées tantôt à l'insuffisance des données collectées – empêchant d'aboutir à des constructions homogènes et univoques d'un pays à l'autre –, tantôt à la taille des échantillons de ces enquêtes.

Ce bref survol met en évidence la difficulté d'établir une notion européenne commune de l'insertion professionnelle des jeunes, bien au-delà du flou déjà existant au niveau français (Rose, 1998; Vincens, 1997 et 1998; Vernières, 1997). Elle apparaît très dépendante des cadres institutionnels dans lesquels elle prend place. Plus particulièrement:

□ les modalités d'organisation du système éducatif pèsent sur la nature et la perception des qualifications qu'il produit. Allmendinger (1989) démontre l'hétérogénéité d'organisation des systèmes éducatifs en les classant selon deux critères: les degrés de standardisation et les degrés de stratification des formations qu'ils délivrent. La standardisation évalue l'homogénéité relative des qualifications produites à travers les différentes composantes du système, alors que la stratification (verticale et/ou horizontale) rend compte du degré de différenciation des formations proposées. Ainsi, le système anglais apparaît à la fois peu standardisé et peu stratifié. Les systèmes allemand et français sont en revanche très standardisés et le premier est plus fortement stratifié que le second (Müller, 1998). Le traitement de la formation professionnelle est à ce titre exemplaire (Aventur, 1999). L'existence d'une filière autonome, les modes de définition de ses contenus pédagogiques (par l'État seul ou en partenariat avec les entreprises, les branches professionnelles...) et les modes d'organisation des enseignements (sous statut scolaire ou par alternance) concourent à préciser la spécificité des qualifications certifiées. Ces caractéristiques affectent la nature des diplômes délivrés. Ainsi, Verdier et Möbus (1999) établissent que le diplôme professionnel n'a pas le même sens en Allemagne et en France. Il corres-



pond fondamentalement à une règle d'organisation du marché du travail outre-Rhin, alors qu'il représente essentiellement un signal à valoriser sur ce marché en France;

□ les modalités d'organisation des marchés du travail et le type de relations professionnelles qu'ils induisent conditionnent l'usage des titres scolaires par les entreprises et donc la place faite aux jeunes débutants dans les recrutements. À la suite des travaux de Maurice, Sellier et Sylvestre (1982), différents auteurs mettent en évidence la liaison entre types de marché du travail, caractéristiques des emplois offerts aux jeunes et usage des qualifications scolaires par les entreprises (Marsden, 1990, par exemple). Ainsi, les marchés internes tendent à singulariser les jeunes débutants des autres catégories de main-d'œuvre et analysent les qualifications scolaires comme un signal des capacités de l'individu. À l'inverse, les marchés professionnels s'appuient sur les qualifications acquises en formation pour sélectionner leur main-d'œuvre et discriminent peu les individus par l'expérience accumulée de travail (Marsden, 1990; Eyraud, 1990);

□ au point de rencontre du système éducatif et du marché du travail, l'existence de logiques d'articulation spécifiques conditionnant le passage des jeunes de l'un vers l'autre a été soulignée par différents auteurs. Marsden (1991) montre l'interdépendance en Allemagne entre la structuration de la formation professionnelle par le biais de l'apprentissage et le fonctionnement des marchés professionnels, la bonne santé de l'un entretenant la bonne santé de l'autre. Hannan, Raffé et Smyth (1997) proposent une taxonomie de ces logiques d'articulation. Garonna et Ryan (1989) s'attachent à décrire en quoi elles peuvent former un système de régulation de l'entrée des jeunes sur le marché du travail, dont ils donnent différentes formes typiques;

□ Les politiques publiques d'aide à l'insertion des jeunes jouent un rôle croissant dans la transition école-emploi. Pour l'instant, on ne note pas de convergence des systèmes de politiques publiques d'emploi en Europe. Dans leur ouvrage consacré aux politiques d'emploi en Europe (et aux États-Unis), Barbier et Gautié

(1998) soulignent la nécessité de saisir le contexte national, les cohérences sociétales, pour procéder à une analyse comparative raisonnée. Ils opposent trois grandes familles de politiques publiques. La première est associée au type libéral de l'État social (États-Unis, Royaume-Uni). La deuxième relève du type conservateur-corporatiste (avec des variantes en Allemagne, en France et en Europe du Sud). La troisième est de type social-démocrate (Scandinavie). Malgré l'avancée de la construction européenne, concluent-ils, la compétence nationale en matière de politique d'emploi reste prédominante. Intégrant la diversité des formes d'aides publiques à l'emploi des jeunes et leur contribution aux systèmes nationaux de transition école-emploi, Gautié et Lefresne (1997) renouvellent les idéaux types formulés par Garonna et Ryan.

La prise en compte de ces cadres institutionnels a souvent été négligée dans les analyses quantitatives comparées de l'insertion professionnelle des jeunes, faute de moyens. C'est pourquoi on illustrera dans un premier temps quelques-unes des difficultés tant pratiques que théoriques auxquelles doivent faire face de telles études. Les disparités dans les rythmes de sortie de formation et dans les structures de niveaux d'études atteints sont deux exemples de la diversité de production des différents systèmes éducatifs. L'importance variable d'états intermédiaires où les jeunes se retrouvent simultanément en formation et en emploi est un exemple de la difficulté à caractériser le processus même d'insertion professionnelle.

Dans un deuxième temps, on présentera une nouvelle démarche d'analyse comparée de l'insertion professionnelle des jeunes menée dans le cadre du projet CATEWE (Comparative Analysis of the Transitions from Education to Work in Europe). Elle s'appuie une fois de plus sur les enquêtes Forces de travail. Son originalité est à la fois d'essayer de raisonner à partir de l'ancienneté des individus sur le marché du travail et d'envisager l'existence d'étapes spécifiques dans le processus d'insertion professionnelle. Cette démarche conduit naturellement à intégrer une partie des caractéristiques institutionnelles spécifiques à chacun des systèmes éducatifs.



Des rythmes différenciés de sortie de formation

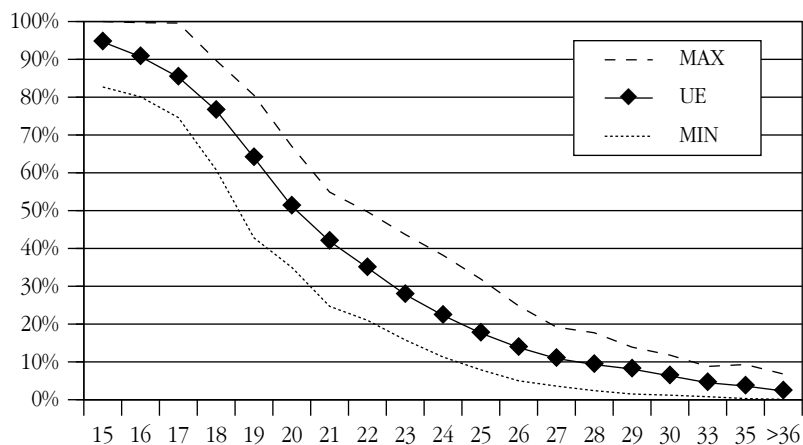
La scolarité obligatoire constitue un socle commun à l'ensemble des pays de l'Union européenne et, bien que l'âge minimum varie entre États, il garantit que pratiquement l'ensemble des jeunes de moins de 15 ans soient encore scolarisés. Au-delà de cet âge, la participation au système éducatif décroît au fur et à mesure que l'âge augmente (graphique 1, tiré de Couppié, 2001). Finalement, toutes les situations nationales convergent vers un niveau résiduel de formation. Cependant, l'ensemble du processus qui conduit la totalité d'une cohorte à sortir du système éducatif se révèle extrêmement singulier d'un pays à l'autre ⁽³⁾.

Des spécificités nationales se retrouvent tout au long du processus. Le point de départ et le rythme de sortie varient profondément. Ce processus est déjà engagé à 15 ans dans certains pays (Grèce, Italie et Portugal), alors qu'il s'amorce à peine à 18 ans pour d'autres (Belgique, Danemark, Allemagne et France). Le rythme lui-même est loin d'être régulier d'un pays à l'autre, ainsi qu'à l'intérieur même d'un pays. Certains pays connaissent une lente diminution des jeunes en formation parmi les plus jeunes cohortes, puis une baisse brutale et concentrée autour de quelques cohortes, pour finir avec une baisse progressive (Belgique). D'autres affichent une baisse rapide des jeunes en formation qui se ralentit pour les cohortes plus âgées (Royaume-Uni). Dans certains pays, le taux de participation à la formation peut temporairement se stabiliser (Autriche ou Suède). De la même façon, le point terminal de ce processus de sortie reflète d'importantes variations. L'âge traduisant une stabilisation du niveau de suivi d'une formation (variation maximale du taux de participation de 2 % entre deux cohortes successives) s'échelonne de 24 ans (Royaume-Uni) à 30 ans (Italie).

L'importance des disparités entre pays peut être soulignée en construisant les courbes des taux maximal et minimal de jeunes en formation observés à chaque âge dans l'Union européenne. L'écart entre ces deux courbes extrêmes n'est jamais inférieur à 17 % entre 15 et 26 ans. Il culmine à 40 % pour les jeunes de 19 ans,

Part des individus en formation selon l'âge – moyenne 1995-1997

Graphique 1



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997

Note de lecture du graphique 1 : ce graphique indique, pour chaque âge, la proportion d'individus en formation. Les courbes MIN et MAX sont constituées des minima et des maxima observés, à chaque âge, dans un des pays de l'UE. Ainsi, à 18 ans, le minimum est de 61 % (Royaume-Uni) et le maximum de 90 % (France). À 25 ans, le minimum est de 8 % (Belgique), le maximum de 32 % (Danemark).

opposant la France (80,5 %) au Royaume-Uni (42,8 %). L'étalement du processus de sortie de formation parmi les cohortes d'âge est un autre indice de disparité. Le passage d'un seuil de 90 % d'une classe d'âge suivant une formation à un seuil de 10 % concerne 8 classes d'âge en Belgique (de 18 ans à 25 ans) mais 16 classes d'âge en Italie (de 15 ans à 30 ans).

Le processus de sortie de formation apparaît donc extrêmement différencié en Europe. L'hétérogénéité de l'offre nationale de formation et la façon dont cette offre correspond à la demande d'éducation des jeunes produisent cette diversité.

Une grande hétérogénéité de la structure des niveaux d'étude atteints

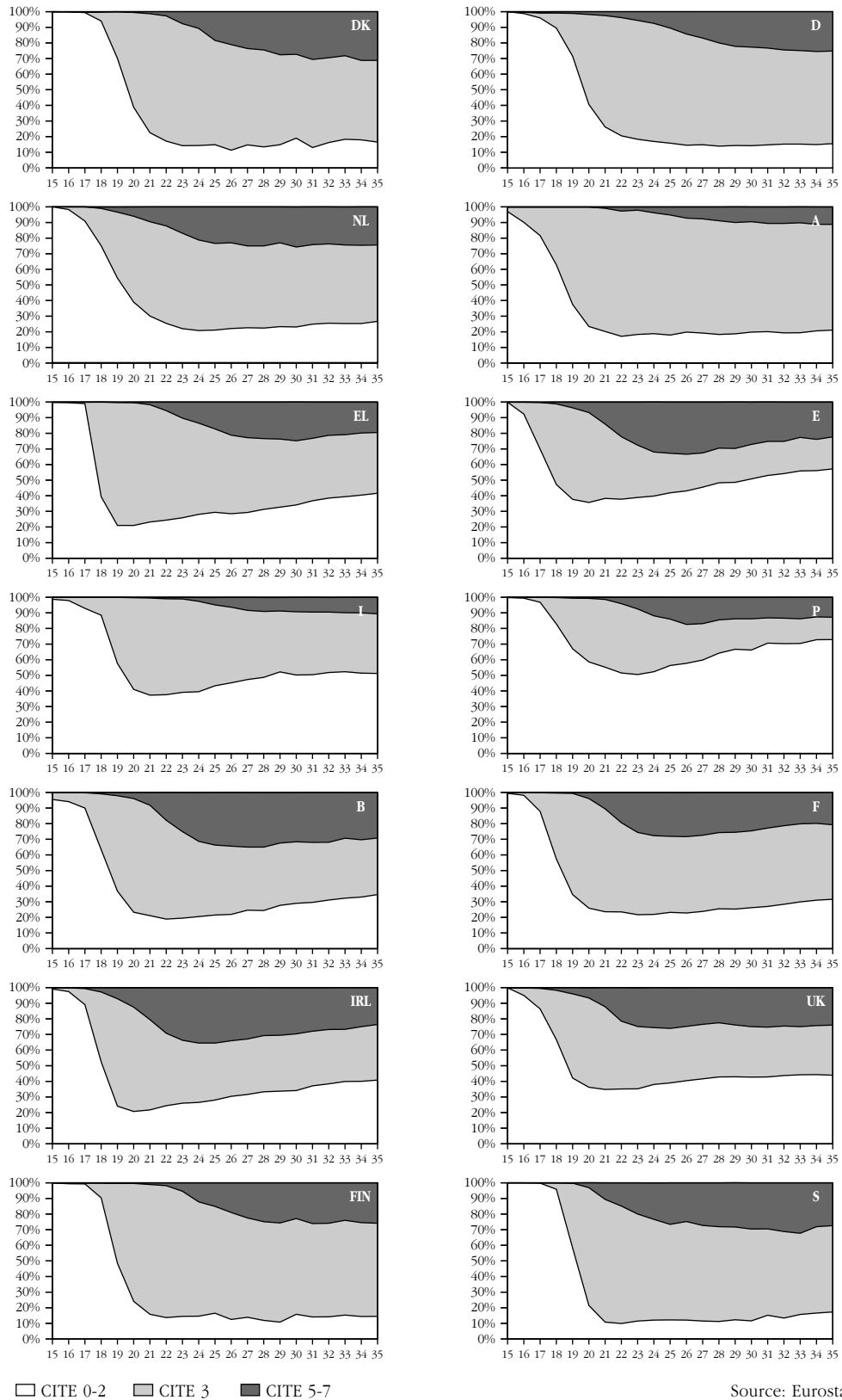
Une autre façon de souligner l'hétérogénéité des systèmes éducatifs nationaux est de comparer le type de qualifications qu'ils produisent et le rythme auquel elles sont produites. Le graphique 2, tiré des enquêtes sur les forces de travail (EFT), en est l'illustration (Müller, 2001). Il représente, pour une année donnée, le plus haut niveau de diplôme atteint selon l'âge, exprimé dans la nomenclature internatio-

⁽³⁾ Le graphique 1 reprend la moyenne européenne et les minima et maxima observés en Europe. Pour les courbes nationales, voir Cedefop, 2001.



Graphique 2

Plus haut niveau de diplôme atteint selon l'âge – moyenne 1995-1997



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997

Note de lecture du graphique 2: ces graphiques indiquent, pour chaque âge, la répartition des individus selon le niveau d'études qu'ils ont alors atteint. Basés sur des données en coupe, ils donnent une idée de la façon dont une génération (fictive) acquiert des qualifications scolaires.



nale CITE établie par l'Unesco⁽⁴⁾. En faisant l'hypothèse que les comportements changent peu d'une classe d'âge à l'autre⁽⁵⁾, il décrit le passage et les performances d'une génération fictive dans le système éducatif. Ces données sont riches d'enseignement. D'une part, elles permettent de caractériser simultanément les âges auxquels on obtient son premier diplôme de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3) et la part résiduelle à chaque âge d'individus non encore diplômés (niveau CITE 0-2). D'autre part, elles indiquent les âges caractéristiques d'acquisition d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur (niveau CITE 5-7) et le niveau cumulé d'individus ayant obtenu ce type de diplôme.

À tous les points de vue, l'extrême dissemblance des situations nationales domine. L'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement secondaire s'effectue principalement entre 18 et 20 ans dans l'Union européenne, âges auxquels on constate partout un effondrement de la proportion de non-diplômés. Le phénomène est très rapide dans certains pays, telle la Grèce, où il se concentre sur deux classes d'âge, entre 18 et 19 ans. Par contraste, en Allemagne ou aux Pays-Bas, il s'étale sur sept classes d'âge, entre 17 et 23 ans. On voit se dessiner ici une opposition entre les systèmes éducatifs présentant un enseignement secondaire supérieur monolithique et ceux dont l'organisation est soit plus stratifiée (multiplication des filières et des diplômes), soit plus flexible (existence de passerelles entre filières, possibilités d'études à temps partiel...). Finalement, la part de ceux qui restent sans diplôme varie considérablement d'un pays à l'autre; supérieure à 1 individu sur 2 au Portugal quelle que soit la classe d'âge considérée, elle n'est plus que d'un individu sur 10 en Suède dans certaines classes d'âge.

La situation des diplômés de l'enseignement supérieur apparaît encore plus éclatée. Ainsi, l'âge auquel on voit apparaître une proportion conséquente de diplômés (plus de 5 % d'une classe d'âge) varie de 19 ans (Irlande) à 25 ans (Autriche). La stabilisation de la part de nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur intervient entre 24 ans (Espagne) et... au delà de 30 ans (Autriche, Allemagne, Suède et Italie). L'étalement du processus

d'acquisition d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur se concentre dans certains pays sur 4 à 5 classes d'âge (Portugal: de 23 à 26 ans, Royaume-Uni et Espagne: de 20 à 24 ans, Autriche: de 25 à 29 ans, Belgique et France: de 21 à 25 ans), mais s'étale sur plus de 10 classes d'âge en Suède (de 21 à 32 ans) et en Allemagne (de 23 à 33/34 ans). Finalement, la part de ceux qui sortent diplômés de l'enseignement supérieur varie de 35 % (Irlande et Belgique) à seulement 10 % (Italie et Autriche). Cet éclatement renvoie là encore à des organisations très différenciées de l'enseignement supérieur dont la comparabilité d'un pays à l'autre peut soulever des questions!

En contrepoint se dessine la place des diplômes de l'enseignement secondaire, *en tant que diplômés terminaux*. Elle apparaît dominante dans les pays scandinaves et germaniques, pays où ces diplômes relèvent essentiellement de la formation professionnelle (Müller, 2001). À l'inverse, ces diplômes de l'enseignement secondaire sont le moins fréquents en Espagne et au Portugal, où ils représentent le quart d'une génération aux âges où la structure par niveau de diplôme se stabilise. En outre, dans ces deux pays, ces diplômes relèvent majoritairement de l'enseignement général.

États intermédiaires spécifiques à l'entrée dans la vie active: la combinaison formation-emploi

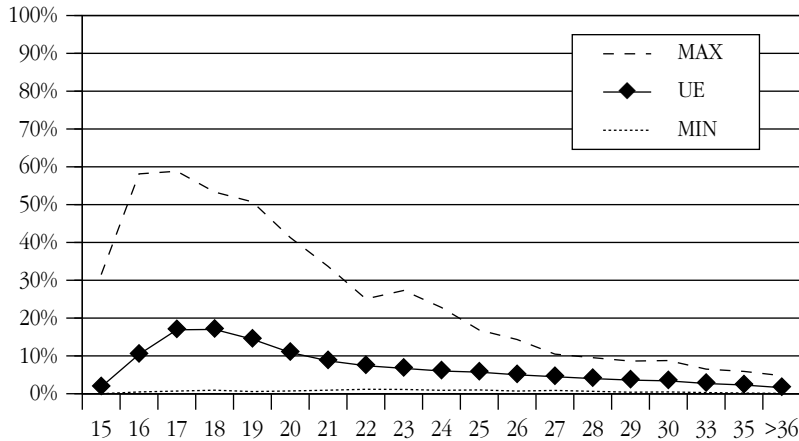
L'un des traits caractéristiques de l'entrée dans la vie active est la possibilité de passer par des états intermédiaires combinant le statut d'élève ou d'étudiant à celui d'actif en emploi. Si cette possibilité n'est pas limitée à cette période de la vie, elle y prend dans certains cas des proportions singulières (Wolbers, 2001). Les modalités de combinaison sont très hétéroclites. On peut les classer selon l'importance relative de chacune des activités pour le jeune. On passe de situations où la formation représente l'activité principale (figure de l'étudiant salarié) à des situations où l'emploi constitue l'activité principale (figure du travailleur en formation continue). Ces formes extrêmes peuvent être illustrées par le rôle de l'activité mineure. Dans le premier cas, le travail représente souvent un moyen de financement des études. Dans le second cas, la formation

(4) Trois niveaux de la CITE (Classification internationale type de l'éducation, ISCED en anglais) sont ici distingués: le niveau CITE 0-2 correspond aux individus n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire (général ou professionnel), le niveau CITE 3 aux individus diplômés de l'enseignement secondaire mais non diplômés de l'enseignement supérieur et le niveau CITE 5-7 aux diplômés de l'enseignement supérieur. À noter que, pour atteindre le niveau CITE 5-7, il faut avoir déjà été diplômé du niveau CITE 3.

(5) Et donc que les effets de génération sont négligeables par rapport aux effets d'âge, hypothèse plus ou moins vraisemblable selon les pays. Soutenable dans les pays scandinaves et germaniques, cette hypothèse de stabilité des comportements n'est plus vérifiée dans les autres pays, caractérisés par une expansion de l'éducation dans les plus jeunes générations (Müller, 2001).



Graphique 3 Situations combinant emploi et formation selon l'âge – moyenne 1995-1997



Source: Eurostat, EFT 1995 - 1997.

Note de lecture du graphique 3: ce graphique indique, pour chaque âge, la proportion d'individus qui combinent emploi et formation. Les courbes MIN et MAX se lisent comme dans le graphique 1.

représente un moyen d'améliorer les performances du travailleur. Entre ces deux formes, l'apprentissage émerge comme un profil intermédiaire qui réunit les activités de travail et de formation en tant qu'éléments conjoints du processus de production des qualifications. Ces différentes modalités de combinaison n'ont pas la même valeur au regard de l'étude de l'insertion professionnelle des jeunes.

Pratiquement, cependant, distinguer les statuts combinant travail et formation selon la nature du lien entre les deux activités est difficile à faire dans des enquêtes telles que les EFT. Néanmoins, l'importance globale que prennent ces situations combinées révèle deux groupes contrastés d'États dans l'Union européenne. Le premier rassemble les pays où ces situations ont un impact plutôt faible dans la phase d'insertion professionnelle des jeunes. Les activités combinées d'études et de travail y sont peu développées, ne dépassant jamais 10 % d'une classe d'âge ⁽⁶⁾ (graphique 3). La relation entre formation et emploi correspond alors à un schéma de basculement d'une activité à l'autre. Le second groupe rassemble les pays où ces situations ont un impact plus étendu dans le processus d'insertion professionnelle. Les pays concernés sont

moins nombreux. On y trouve le Danemark, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Autriche, la Suède et le Royaume-Uni. La part des statuts combinés monte à 20 % parmi certaines classes d'âge et peut largement dépasser ce niveau. La nature de telles situations est transitoire, comme le montre le nombre limité de classes d'âge concernées. Ce phénomène est le plus étendu au Danemark, où il touche de façon conséquente dix classes d'âge, la proportion de situations combinées dépassant 20 % de la classe d'âge entre 15 et 24 ans. Cependant, cela ne signifie pas que dans ces pays les jeunes concilient travail et formation sur le même mode. L'Allemagne et l'Autriche, où les situations doubles emploi-formation s'inscrivent majoritairement dans le cadre de l'apprentissage, peuvent être opposées aux Pays-Bas et à la Suède, où les combinaisons non coordonnées de travail et de formation sont dominantes. Apprentissage et combinaisons non coordonnées sont présents au Danemark et au Royaume-Uni.

Après avoir évoqué certaines des difficultés que doivent affronter les études comparées de l'insertion professionnelle, nous présentons maintenant une démarche originale d'analyse des processus de transition école-travail construite dans le cadre des projets CATEWE et Key Data (Hannan, 1999b; Couppié, 2001; Cedefop, 2001; Couppié, 2000b, pour une présentation de résultats).

Une démarche pragmatique: Les «Juniors» et les «Trainees» comme catégories d'entrée sur le marché du travail

Face aux limites d'une approche de l'insertion professionnelle des jeunes par l'observation des classes d'âge, une alternative plus proche de la notion de débutant apparaît souhaitable. Elle devrait simultanément pouvoir trier les individus par rapport à leur ancienneté sur le marché du travail – et non plus par référence à un critère biologique – et discerner ceux qui n'ont pas achevé leur formation de ceux qui, provisoirement ou définitivement, sont sortis de formation.

On présente ici une telle tentative. Ses principes de construction combinent les caractéristiques de la position des jeunes par rapport au système éducatif à l'expé-

⁽⁶⁾ Le graphique 3 reprend la moyenne européenne et les minima et maxima observés en Europe. Pour les courbes nationales, voir Cedefop, 2001.



rience accumulée sur le marché du travail. On distingue deux groupes d'individus: les *trainees*, jeunes déjà entrés sur le marché du travail mais encore en formation, et les *juniors*, jeunes sortis de formation dont la présence sur le marché du travail est inférieure à cinq ans.

Si les principes sont somme toute relativement simples, leur mise en œuvre s'avère complexe. Elle nécessiterait en toute rigueur la connaissance des biographies professionnelles exhaustives des individus ⁽⁷⁾, alors qu'aucune enquête européenne, ni même nationale, n'offre un tel matériau. On propose donc une approximation de ces deux catégories, conditionnée par les ressources de l'enquête utilisée. On s'appuie ici sur les enquêtes européennes sur les Forces de travail (EFT) réalisées entre 1993 et 1997, c'est-à-dire avant les changements introduits dans le questionnaire en 1998 (Eurostat, 1996). Dans ce cadre, l'approximation de l'ancienneté accumulée sur le marché du travail repose sur l'estimation du moment de sortie de formation, basée elle-même sur l'estimation du moment d'obtention du plus haut diplôme possédé. Cette approximation repose sur un certain nombre d'hypothèses implicites plus ou moins fortes:

□ la première hypothèse suppose légitime de distinguer l'expérience professionnelle acquise après la sortie de celle acquise avant la sortie. Sans nier complètement l'existence de la seconde, on suppose qu'elle est de nature différente et se résume dans le diplôme préparé;

□ la deuxième hypothèse assimile le temps écoulé depuis la sortie de formation à une expérience du marché du travail (expérience d'emploi ou de recherche d'emploi) et donc néglige les situations d'inactivité (sans études ou avec reprise d'études). On sait que, si ces comportements sont très minoritaires parmi les moins de 30 ans, il existe à ces âges-là des interruptions d'activité de type institutionnel (service national) ou non. Globalement, on observe un taux d'inactivité sans études qui est en moyenne inférieur à 10 % en Europe (Couppié, 2001). Mais ce taux a des valeurs très inégales entre pays. Il peut atteindre jusqu'à 20 % d'une classe d'âge avant 30 ans en Italie et en Grèce. En outre, ce phénomène ne

concerne pas pareillement les filles et les garçons, les non-diplômés et les diplômés;

□ la troisième hypothèse suppose que la date d'obtention du plus haut diplôme est égale à la date de sortie de formation. On néglige dans ce cas l'existence de comportements divergents;

□ la quatrième hypothèse suppose qu'on puisse déterminer sans ambiguïté l'âge d'obtention d'un diplôme. Elle suppose que chaque diplôme est l'aboutissement d'un cursus unique et codifié.

Ces hypothèses sont fortes, mais, dans l'état des données de la période 1993-1997, elles sont nécessaires pour prendre en compte une partie des caractéristiques institutionnelles des systèmes éducatifs.

Concrètement, l'information disponible dans les EFT comprend une centaine de variables qui décrivent principalement la position de l'individu enquêté par rapport à l'emploi au moment de l'enquête (selon les définitions du Bureau international du travail), mais aussi sa position actuelle vis-à-vis de la formation et certaines de ses caractéristiques sociofamiliales (Eurostat, 1996). Parmi celles-ci, on connaît à la fois le plus haut niveau de diplôme atteint dans l'enseignement général (niveau de l'enseignement secondaire) et le plus haut niveau de diplôme atteint dans l'enseignement professionnel ou supérieur. Ainsi, on peut, d'une part, séparer les individus ayant suivi une formation au cours des quatre dernières semaines de ceux n'en ayant pas suivi et, d'autre part, connaître pour les individus n'étant pas en formation les plus hauts niveaux de diplôme atteints. En se référant aux différents contextes nationaux d'organisation des cursus et des diplômes, on peut alors tenter d'estimer l'âge de sortie en reconstituant l'âge théorique d'obtention du diplôme le plus élevé. Cette reconstitution doit bien sûr s'appuyer sur des sources externes. En l'occurrence, ont été utilisés les travaux de l'OCDE (1998b) sur les principaux âges théoriques de préparation au certificat terminal par niveau d'études et selon le cursus antérieur, complétés par les données sur l'âge de fin de scolarité obligatoire pour les non-diplômés (base de données Eurydice ⁽⁸⁾). Les âges estimés finalement utilisés sont présentés dans le tableau 1.

(7) Et des règles de décisions ad hoc sur la pertinence de certaines de ces expériences professionnelles (emplois de vacances, petits boulots pendant les études) au regard de l'objet d'étude.

(8) Disponible sur le site www.Eurydice.org



Tableau 1

Estimation des âges de sortie du système éducatif selon le niveau de diplôme déclaré, basée sur les âges théoriques de préparation au certificat terminal collectés par l'OCDE

	CITE 0-1 ^(a)	CITE 2 ^(b)	CITE 3 (secondaire supérieur) par simple cursus en...				CITE 5 Diplôme supérieur non- universitaire	CITE 6 Diplôme universitaire	CITE 7 Diplôme post- universitaire
			formation générale	formation profession- nelle scolaire	formation profession- nelle par alternance	par double cursus en formations générale et profession- nelle ^(a)			
Danemark	16	19	20	21	21	23	24	26	31
Allemagne	18	18	19	19	19	22	21	26	28
Pays-Bas	18	18	19	19	20	20	-	24	27
Autriche	15	17	18	18	19	19	21	24	26
Grèce	15	18	19	19	-	-	21	23	27
Espagne	16	17	18	17	18	19	20	22	27
Italie	15	18	19	18	-	19	21	23	25
Portugal	15	16	17	18	18	18	22	23	26
Belgique	18	18	18	19	19	-	22	23	27
France	16	17	18	19	19	20	21	21	26
Irlande	15	17	18	18	18	19	20	22	24
Luxembourg	15	18	19	19	19	-	22*	23*	26*
Finlande	16	18	19	19	19	21	23	24	28
Suède	16	18	19	19	-	-	21	23	27
Royaume- Uni	16	17	18	18	18	-	20	21	24

Source: OCDE, 1998b; annexe 3

^(a) formation professionnelle scolaire ou en alternance

* estimation basée sur les pays voisins qui accueillent les jeunes luxembourgeois poursuivant des études supérieures.

^(a) et ^(b) estimations basées sur l'âge de fin de scolarité obligatoire et la fréquence des abandons en cours d'études (base de données Eurydice).⁽⁹⁾ Et pour lesquels on impose une condition sur l'âge: de 15 à 35 ans.⁽¹⁰⁾ Ainsi, leur âge ne peut excéder l'âge théorique maximal de plus de cinq ans, ce qui signifie que les plus âgés ont au maximum 36 ans.⁽¹¹⁾ Groupe limité aux individus de moins de 50 ans dans la suite, afin de cibler le cœur de la population active installée et évacuer l'impact des modalités de départ à la retraite, très différentes d'un pays à l'autre.

La qualité de l'appariement entre âges estimés de sortie et âges réels de sortie dépendra de:

□ la précision de l'information disponible sur la variété des diplômes existants. Plus les diplômes pourront être différenciés les uns des autres, plus on sera précis dans l'attribution des âges de sortie;

□ la multiplicité des cheminements possibles qui conduisent à un diplôme donné (voies parallèles d'accès, passerelles...);

□ l'hétérogénéité des comportements des individus qui suivent ces programmes de formation. Plus les cursus scolaires sont perturbés (redoublements, réorientations, interruptions, échecs et abandons), plus grande est l'erreur d'imputation;

□ l'importance des retours en formation et, plus spécifiquement, la capacité à distinguer la formation initiale de la formation post-initiale.

Il ne reste plus alors qu'à croiser cette information avec l'âge observé, afin d'estimer la durée écoulée depuis l'obtention du diplôme. Deux catégories d'individus peuvent ainsi être opposées, en dehors des *trainees* isolés par ailleurs ⁽⁹⁾. En premier lieu, les *juniors* représentent les individus sortis de formation qui ont obtenu leur diplôme il y a moins de cinq ans ⁽¹⁰⁾. En second lieu, la catégorie des *seniors* correspond aux individus sortis de formation qui ont leur diplôme depuis plus de cinq ans ⁽¹¹⁾. Dans la suite de cette analyse, nous nous concentrerons sur la catégorie des *juniors*, en la mettant parfois



en parallèle avec celle des *seniors*. Pour ce qui concerne l'étude des *trainees*, nous renvoyons au travail de Wolbers (2001).

La structure par niveau de formation des juniors et l'âge moyen à la sortie de formation varient fortement entre pays européens (tableau 2), ce qui était attendu au vu des résultats précédents. De nombreux profils existent. D'un côté, l'Espagne, le Portugal et l'Italie ont une majorité de juniors de niveau CITE 0-2. À l'inverse, la Belgique se caractérise par une domination des juniors de niveau CITE 5-7. Entre ces deux extrémités, l'Allemagne, le Danemark, l'Autriche, la Finlande et la Suède ont une majorité de juniors de niveau CITE 3. En conséquence, l'âge moyen des juniors au moment de la sortie varie d'un pays à l'autre. Il est le plus bas au Portugal (17,1 ans) et culmine au Danemark (22,2 ans).

Une fois définie notre catégorisation de la population concernée par la transition école-travail, on peut étudier les situations qu'elle rencontre sur le marché du travail.

2. Juniors et seniors sur les marchés du travail européens: des positions contrastées

Le processus d'insertion professionnelle est complexe, multiforme. Il n'existe pas une définition commune du début ni de la fin du parcours d'insertion (Rose, 1998, Vincens, 1997 et 1998). Mais même des catégories statistiques approchées comme celles des juniors et des seniors permettent d'éclairer les aspects singuliers de la position d'activité des débutants.

Les catégories juniors et seniors permettent d'illustrer différemment la position relative des débutants sur le marché du travail. Dans ce qui suit, on l'illustre sur trois dimensions: le chômage, la mobilité d'emploi et la présence des débutants dans les différents secteurs d'activité économique. Ces trois dimensions répondent aux questions suivantes:

□ Dans quelle mesure la transition entre école et emploi engendre-t-elle un risque particulier de chômage? Ce risque s'atté-

Tableau 2
Juniors par niveau de formation atteint et leur âge moyen au moment de la sortie du système éducatif

	Juniors			Total (%)	juniors au moment de la sortie du système éducatif (années)
	CITE 0-2 (%)	CITE 3 (%)	CITE 5-7 (%)		
Danemark	19	53	28	100	22,2
Allemagne	15	57	28	100	20,8
Pays-Bas	23	47	29	100	19,6
Autriche	16	75	9	100	18,8
Grèce	26	53	21	100	19,1
Espagne	47	16	37	100	19,3
Italie	52	41	7	100	18,3
Portugal	63	17	20	100	17,1
Belgique	23	36	42	100	19,7
France	18	46	36	100	20,2
Irlande	25	39	36	100	18,7
Luxembourg	36	36	28	100	19,2
Finlande	17	52	31	100	20,9
Suède	18	62	19	100	19,2
Royaume-Uni	39	37	25	100	18,2
Union européenne	32	43	25	100	19,4

Source: Eurostat, EFT: moyennes 1995-1997.

nue-t-il avec l'expérience? À quelle vitesse? Le diplôme compense-t-il le manque d'expérience?

□ Les emplois occupés par les débutants sont-ils plus fragiles?

□ Existe-t-il des segments de l'économie spécifiques qui accueillent les débutants?

Le chômage des débutants: quel handicap par rapport aux actifs expérimentés?

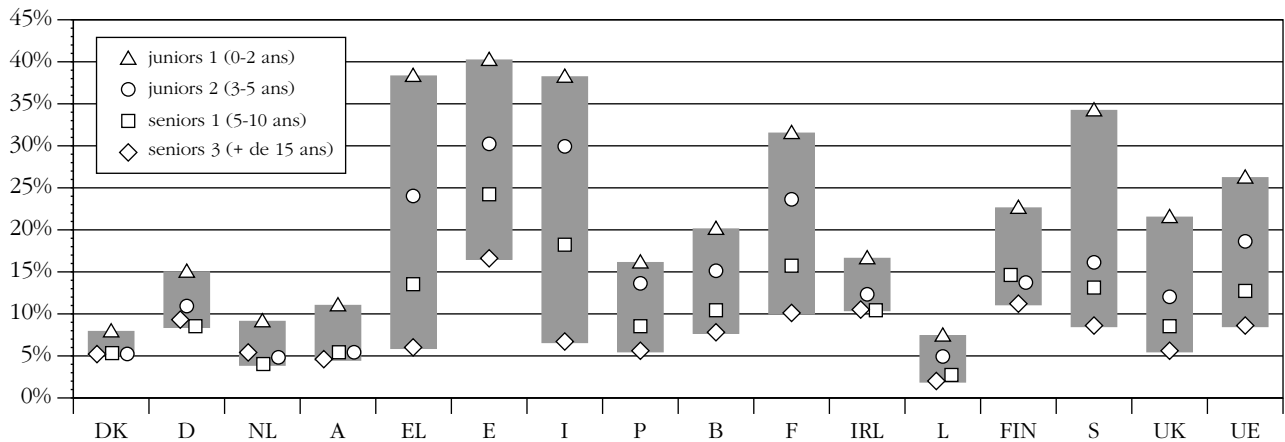
Le taux de chômage des juniors (graphique 4) mesure leur difficulté d'accès à l'emploi.

La lecture du chômage obtenue en utilisant les catégories «juniors» est différente de la lecture par l'âge, à laquelle nous sommes plus habitués. En effet, lorsqu'on considère les moins de 25 ans, on surreprésente les actifs sortis tôt du système éducatif, et donc les moins diplômés. Choisir l'indicateur de chômage des juniors améliore la position relative des pays où les études se prolongent le plus longtemps, dans le cas où le diplôme réduit le risque de chômage.



Graphique 4

Chômage des juniors et des seniors



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

taux de chômage = chômeurs / population active

Partout en Europe, le taux de chômage baisse avec l'ancienneté sur le marché de l'emploi. Avoir plus de deux ans d'expérience réduit fortement le risque de chômage.

Si les juniors de moins de deux ans d'expérience sont plus exposés au chômage dans tous les pays européens, l'avantage comparatif lié à une ancienneté d'activité supérieure à deux ans n'a pas partout la même intensité.

Très marqué en Grèce et en Italie, mais aussi en France et en Suède, il est moyen dans un second groupe de pays: Belgique, Finlande, Portugal, Royaume-Uni. Dans un troisième groupe de pays (Autriche, Allemagne, Danemark, Irlande, Luxembourg et Pays-Bas), l'expérience modifie peu le risque de chômage. Seuls les jeunes actifs ayant au plus deux années d'expérience sont désavantagés.

Avoir un niveau de formation plus élevé protège les juniors du chômage (graphique 5). C'est en Belgique, en Allemagne, en France, en Irlande, en Finlande et en Suède que le diplôme atténue le plus le risque de chômage. Le fort effet du diplôme supérieur – CITE 5-7 – caractérise la France, la Finlande et la Suède. Dans le cas allemand, le clivage se fait entre les diplômés de niveau 3 – en majorité

issus du système dual – et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau, et n'ont donc pas accès aux marchés professionnels.

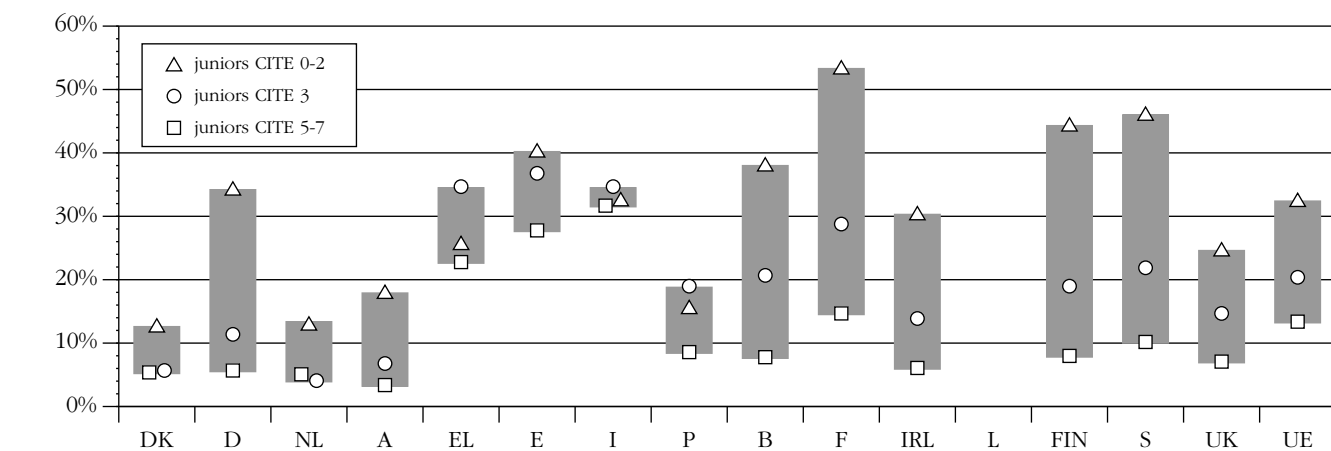
On peut noter que l'effet du diplôme sur le risque de chômage est particulièrement clair ici, lorsqu'on utilise les définitions juniors/seniors. Il est beaucoup moins apparent lorsqu'on compare les taux de chômage des jeunes par niveau de formation, dans les pays où l'apprentissage et l'alternance sont des pratiques de formation professionnelle très répandues. Les apprentis allemands sont actifs au sens du BIT, mais de niveau CITE 2, puisqu'ils n'ont pas encore obtenu leur brevet dual. Par définition, aucun d'eux n'est chômeur. La présence des jeunes apprentis fait donc artificiellement baisser le taux de chômage au niveau CITE 2. Lorsqu'on considère les juniors, les apprentis – encore en formation – sont exclus de la mesure. Et le différentiel de chômage entre juniors de CITE 0-2 et de CITE 3 est nettement supérieur à la moyenne européenne.

Seules exceptions à l'effet modérateur du diplôme sur le chômage: l'Italie et la Grèce. Dans ces deux pays, on vient de le voir, l'expérience protège particulièrement du chômage. Mais, ici, avoir un niveau de formation élevé ne comble pas le handicap des juniors: même les plus diplômés ont des difficultés d'accès à l'emploi.



Graphique 5

Chômage des juniors selon le niveau de formation



taux de chômage = chômeurs / population active

Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

Les juniors sont plus mobiles que les seniors.

Les juniors sortent généralement plus vite du chômage.

Plus exposés au chômage que les seniors, les juniors ont cependant plus de chances d'en sortir avant un an, sauf en Grèce ou en Italie. En Autriche et en Suède, l'indicateur de *sortie du chômage* (graphique 6) est plus élevé pour ceux qui ont un début d'expérience (3 à 5 ans). En Belgique, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et au Portugal, l'avantage, en termes de chances de retour à l'emploi, de ceux qui ont cinq ans d'expérience ou moins, est plus prononcé. Enfin, être diplômé, surtout de l'enseignement supérieur, renforce les chances de retour à l'emploi (graphique 7). On retrouve un fort effet du diplôme dans les mêmes pays où on avait constaté son influence sur le risque de chômage (Belgique, Allemagne, France, Irlande, Finlande et Suède). Dans ces pays, le diplôme ordonne la file d'attente des juniors pour l'accès aux premiers emplois. En Autriche, au Portugal et au Royaume-Uni, où le diplôme ne réduisait que modérément le risque de chômage, il influe pourtant fortement sur la probabilité de trouver ou retrouver un emploi dans l'année.

Les juniors perdent plus fréquemment leur emploi.

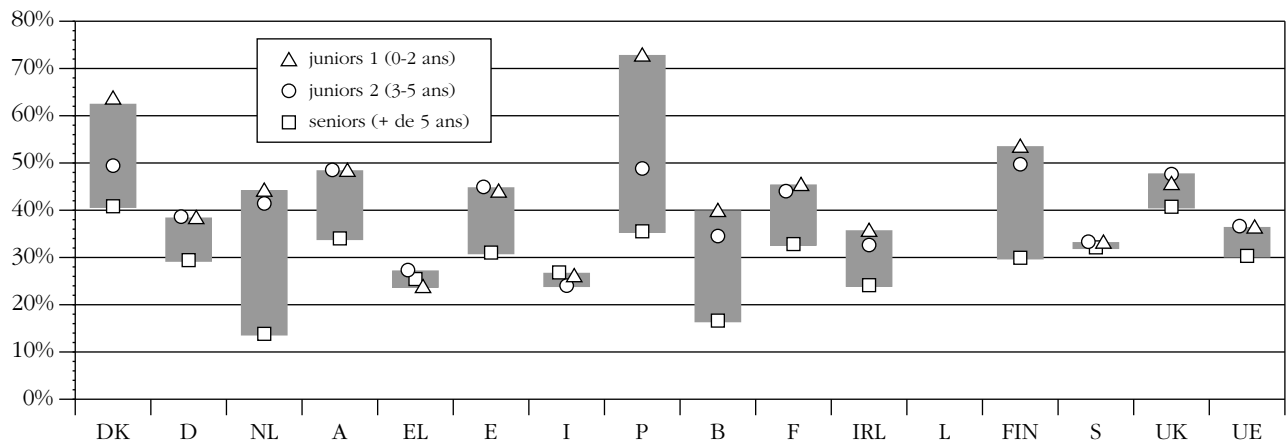
La recherche du premier emploi n'est pas la seule origine du risque de chômage accru des juniors. En comparaison des seniors, ils ont aussi un **risque** plus élevé **de perdre l'emploi occupé**. C'est ce que révèle l'indicateur de vulnérabilité de l'emploi occupé (voir graphique 8). Désavantagés par rapport aux seniors, les juniors sont d'autant plus vulnérables au chômage que la durée de leur expérience est courte. C'est en France, en Espagne et en Finlande que les juniors ont le risque le plus élevé de perdre leur emploi. Dans ces trois pays, l'écart des risques entre juniors et seniors est aussi plus marqué qu'ailleurs. Le diplôme rend les juniors moins vulnérables au chômage (graphique 9). C'est surtout vrai en France et en Finlande et, à un moindre degré, en Belgique et au Danemark.

Les juniors présentent donc des caractéristiques spécifiques dans leur mode d'accès à l'emploi. Ils sont plus exposés au chômage, parce qu'une partie d'entre eux recherchent un premier emploi, mais aussi parce que les emplois qu'ils occupent sont moins durables. Les chômeurs juniors ont cependant plus de chances de retrouver un emploi que les chômeurs seniors. Les non-diplômés sont les plus fragiles: le ris-



Graphique 6

Sortie du chômage



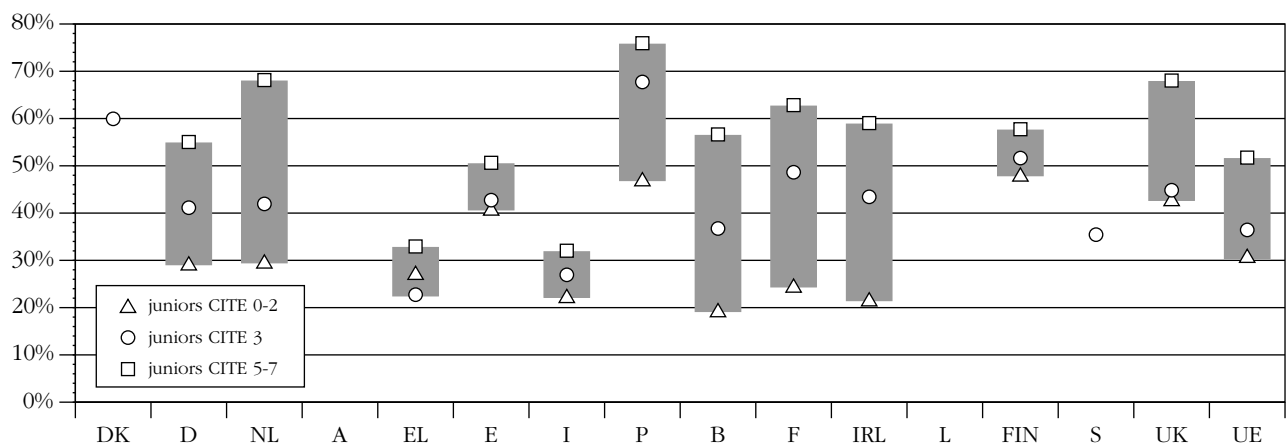
Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

A et S: pas de distinction juniors 1 et juniors 2.

L'indicateur de sortie du chômage d'une catégorie est la proportion de personnes en emploi parmi les chômeurs de cette catégorie l'année précédente. 38 % des juniors allemands ayant moins de 3 ans d'expérience et étant chômeurs l'année précédente occupent un emploi en 1997. Employabilité = probabilité d'être en emploi au moment de l'enquête, alors qu'on a déclaré être au chômage un an plus tôt.

Graphique 7

Sortie du chômage des juniors selon le niveau de formation



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

DK, S: données non significatives aux niveaux 0-2 et 5-7.

A, L: données non significatives.

Employabilité = probabilité d'être en emploi au moment de l'enquête, alors qu'on a déclaré être au chômage un an plus tôt.

que de chômage, voire d'exclusion de l'emploi, est renforcé et les emplois occupés sont souvent transitoires à ces niveaux de diplôme. L'effet du diplôme est particulièrement accentué en France, en Finlande, en Suède, mais aussi en Allemagne. Il est moins prononcé dans les autres pays européens.

Lorsqu'on compare les taux de mobilité générale des juniors et des seniors (pro-

portion d'actifs occupés l'année précédente ayant quitté l'établissement qui les employait un an plus tôt pour un autre emploi ou une autre position d'activité⁽¹²⁾), on observe que:

□ partout, la mobilité des juniors est sensiblement plus fréquente que celle des seniors;

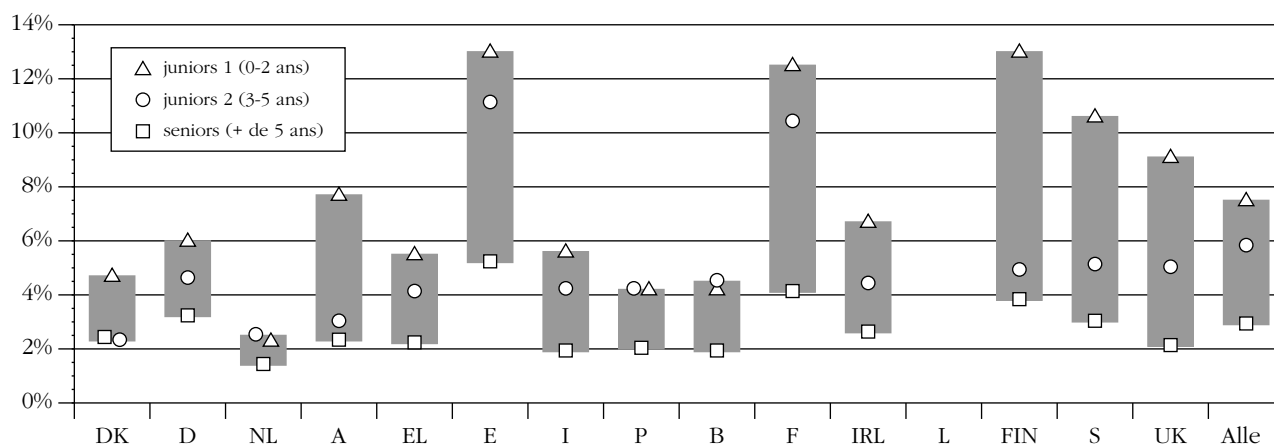
□ un pays, l'Espagne, se distingue par une mobilité très élevée des seniors et des juniors;

(12) Le retour chez le même employeur (après une interruption de la relation de travail) est comptabilisé comme mobilité.



Graphique 8

Vulnérabilité des individus



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

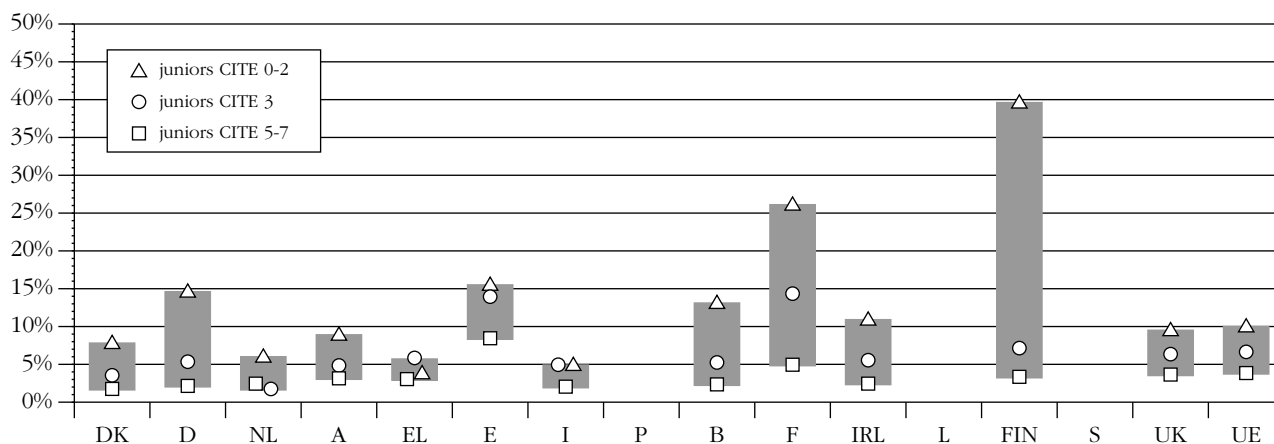
P: pas de distinction entre juniors 1 et juniors 2.

Vulnérabilité d'une catégorie: proportion de chômeurs en 1997 parmi ceux qui occupaient un emploi un an avant.

13 % des juniors finlandais de moins de trois ans d'ancienneté en emploi l'année précédente sont au chômage en 1997.

Graphique 9

Vulnérabilité des juniors selon le niveau de diplôme



Source: Eurostat et Céreq, EFT 1997.

P, L et S: données non significatives.

Vulnérabilité d'une catégorie: proportion de chômeurs en 1997 parmi ceux qui occupaient un emploi un an avant.

26% des juniors français de niveau CITE 0-2 en emploi l'année précédente sont au chômage en 1997.

□ deux pays, l'Italie et la Grèce, connaissent une très faible mobilité des seniors. Dans ces deux pays, les juniors sont aussi moins mobiles qu'ailleurs.

Les juniors sont-ils intégrés dans tous les secteurs de l'économie?

Pour savoir si les débutants sont bien intégrés dans tous les secteurs de l'économie ou si, au contraire, ils sont concen-

trés dans des segments spécifiques, il est commode de mesurer la variation de la part de l'emploi des juniors dans l'emploi total selon les secteurs.

La réponse est très contrastée selon les pays européens: le coefficient de variation (écart-type/moyenne) de cette variable s'établit entre moins de 18 % (au Danemark) et plus de 40 % (en Italie). On peut remarquer que dans les pays où le



Tableau 3 Mobilité des juniors et des seniors en Europe – personnes ayant quitté l'établissement qui les employait un an plus tôt (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Mobilité des juniors	30,9	22,2	25,3	17,9	17,5	54,0	14,8	25,3	26,3	29,5	26,3	k.A.	34,3	27,0	33,1
Mobilität der seniors (<50 ans)	13,0	10,6	8,1	7,0	6,8	22,6	5,7	10,7	12,0	9,9	9,8	k.A.	7,7	8,4	13,1

Source: Eurostat, calculs Céreq, EFT 1993-1997, sauf AT: 1995-1997 et FI, SE: 1997.

Tableau 4 Coefficient de variation de la part des juniors dans les secteurs d'activité (%)

	DK	D	NL	A	EL	E	I	P	B	F	IRL	L	FIN	S	UK
Coefficient de variation (1997)	17,7	18,6	21,6	23,8	37,9	27,5	42,6	38,8	23,6	28,0	35,5	32,9	25,3	38,6	28,1

Coefficient de variation = écart-type / moyenne. Plus il est grand, plus les juniors sont inégalement répartis entre les secteurs.

Source: Eurostat, calculs Céreq, EFT 1997.

lien entre la formation professionnelle initiale et l'économie est fort (Danemark, Allemagne, Pays-Bas, Autriche), les débutants sont répartis de manière moins inégale dans les différents secteurs d'activité. En Espagne, en France et au Royaume-Uni, la dispersion des débutants dans les secteurs est moyenne. Elle est beaucoup plus marquée en Grèce, en Suède ou en Italie.

L'usage des catégories juniors/seniors permet une description différente de l'emploi et du chômage de l'approche par âge. On peut noter plusieurs apports de la catégorie juniors: l'effet sur le chômage de la durée de l'expérience est mieux mis en évidence que lorsqu'on travaille sur les catégories d'âge. On peut aussi comparer plus facilement la position des juniors et celle des actifs expérimentés, comme on le voit sur l'exemple des indicateurs de mobilité générale ou sur l'indice de dispersion de l'emploi des débutants dans les différentes activités économiques.

On voit apparaître quelques caractéristiques communes aux débutants européens: plus touchés par le chômage que les actifs expérimentés, ils sont en position particulièrement fragile lorsqu'ils ne sont pas

diplômés. Plus facilement embauchés après une période de chômage, ils courent aussi un risque plus grand de perdre leur emploi lorsqu'ils en occupent un. Mais les éléments de différenciation internes à l'Europe restent forts: dans certains pays le chômage des débutants rejoint très vite celui des adultes expérimentés (au Danemark, en Allemagne), alors qu'il reste très longtemps supérieur dans d'autres (Italie, Grèce). Le rôle du diplôme sur le risque de chômage des juniors varie fortement selon les pays. La présence des juniors dans les différents secteurs d'emploi est aussi très hétérogène: assez équilibrée dans les pays à marchés professionnels dominants, elle apparaît très concentrée sur certains segments dans d'autres pays.

Conclusion: une construction très stylisée, mais que l'on peut affiner

On a vu que l'établissement de catégories d'analyse comparée de l'insertion professionnelle en Europe pose de nombreuses difficultés. L'information longitudinale existante au niveau européen (Panel



communautaire de ménages) ne porte pas sur des échantillons suffisants. Les autres sources disponibles, essentiellement transversales (EFT), sont peu adaptées pour décrire un phénomène dynamique. On s'est risqué à utiliser ces enquêtes, en produisant des indicateurs stylisés. Notre démarche est expérimentale, et les mesures produites approximatives. On a vu que les catégories construites reposaient sur des hypothèses très fortes. Heureusement, depuis les enquêtes utilisées, le matériau disponible a évolué et devrait permettre d'envisager l'affinement des catégories construites.

En effet, depuis 1998, **les enquêtes EFT ont été renouvelées**: les salaires ont été introduits, une variable supplémentaire repère la situation principale à la date de l'enquête en dehors des critères d'activité du BIT, la nouvelle nomenclature des formations (CITE-97) – qui, compte tenu du travail de préparation qui l'a accompagnée, devrait permettre de lever certaines ambiguïtés de codage (OCDE, 1999) – est utilisée, et surtout **l'année d'obtention du plus haut diplôme est collectée**. Ces innovations permettront d'affiner les catégories «trainees» et «juniors» utilisées ici. Des hypothèses simplificatrices que nous avons utilisées, seule subsistera l'assimilation entre date d'obtention du diplôme et date de sortie du système éducatif. On pourra aussi améliorer et enrichir les indicateurs produits et disposer notamment d'indicateurs comparatifs de salaires.

Mais, dans le cadre des enquêtes Forces de travail, un problème de fond demeure: on utilise toujours des données en coupe pour étudier un processus dynamique. En 2000, pour remédier à cela, un module supplémentaire (dit «ad hoc») sur la transition professionnelle a été adjoint à l'enquête européenne annuelle sur les Forces de travail (EFT). Ce module s'adresse à tous les individus ayant quitté la formation initiale il y a moins de 10 ans (ou 5 ans pour certains pays), collecte la date de première sortie de formation initiale, le niveau d'études atteint et le domaine de formation suivi alors. La situation d'activité qui suit immédiatement la fin des études est enregistrée. Le premier emploi significatif (de plus de 6 mois) est décrit plus en détail (durée, date de début, profession). L'utilisation de ces informations, plus complètes et plus dynamiques, de-

vrait permettre des comparaisons plus fouillées. Deux points nous paraissent particulièrement importants. En premier lieu, ***l'effet du domaine de formation*** – et non plus du seul niveau, voire de la filière de formation ⁽¹³⁾ – pourra être analysé, ce qui n'était pas possible jusque-là. Il devrait conduire à une réévaluation des relations entre qualifications produites et domaines professionnels investis. En second lieu, ***l'introduction d'éléments des biographies professionnelles*** – situation d'activité immédiatement après la fin des études, description du premier emploi significatif – devrait permettre d'avancer sur un point délicat: le début de la transition. En effet, l'hypothèse d'un palier simple (définition française) ou double (définition allemande) d'entrée en transition n'est pas satisfaisante pour les pays où le processus comprend fréquemment des pauses et des aller-retour (cas scandinave ou britannique). Le matériau supplémentaire apporté par le module devrait permettre d'avancer dans la connaissance comparée des débuts de transition.

Même travaillés, les indicateurs comparatifs de transition basés sur les enquêtes communautaires ont des limites. On a montré qu'il est délicat de construire des catégories appropriées à l'analyse comparative. On peut produire des comparaisons de variables d'activité qui ont fait l'objet de travaux d'harmonisation internationale approfondis, mais certaines dimensions du processus de transition sont exclues de cet exercice. C'est le cas notamment des dispositifs publics d'aide à l'emploi, qui tiennent une place importante dans les parcours d'insertion, mais dont l'analyse statistique comparée est balbutiante. Une tentative de comparaison utilisant les sources nationales, dans le cadre du projet CATEWE, a révélé des difficultés de traitement statistique comparatif infiniment plus complexes que celles évoquées plus haut. Les interventions publiques d'aide à l'insertion couvrent en effet une gamme étendue, comprenant le traitement social du chômage, la flexibilisation des contrats de travail, la formation et des formes composites entre ces pôles. La masse des publics concernés, le nombre et les caractéristiques des dispositifs ouverts, le degré de stabilité des dispositifs dans le temps sont autant de paramètres nationaux dont la complexité est difficile à réduire.

⁽¹³⁾ Opposant la formation professionnelle à la formation générale.



Bibliographie

- Affichard, J.** La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans. *Formation Emploi*, 1985, n° 9.
- Affichard, J.; Gensbittel, M.-H.** Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation Emploi*, octobre-décembre 1984, n° 8.
- Allmendinger, J.** Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 1989, n° 5, p. 231-250.
- Ashton, D.** Les approches en terme de marché du travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Aventur, F.; Möbus, M. (dir.).** *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Ouvrage collectif Céreq-Elf Aquitaine, Magnard-Vuibert, Paris, 1999.
- Barailler, C. et al.** Entrée au travail et passage à l'âge adulte en Europe: ce que nous apprend le panel européen. In: *Transitions in Youth: Combating Exclusion*, actes du 4^e Atelier européen, ESRI, Dublin, 1997.
- Barbier, J.C.; Gautié, J. (dir.).** *Les politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Cahiers 37 du Centre d'Études de l'Emploi, PUF, Paris, 1998.
- Bédoué, C.; Giret, J.-F.** The labour market integration of young people: comparative analysis of the national performance of EU countries. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Séminaire européen 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Brannen, K.; Smyth, E.** Issues in constructing a comparative database from national transition surveys. In: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, Séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne. Transition entre le système éducatif et la vie active.* Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The characteristics of youth employment in Europe: a typology based on the Labour Force Surveys. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, Séminaire européen 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Couppié, T.; Mansuy, M. (a)** Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. In: Raffé, D. (dir.). *Comparative data on education-to-work transitions*, séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Couppié, T.; Mansuy, M. (b)** La place des débutants sur les marchés du travail européens. *Céreq-Bref*, mai 2000, n° 164.
- Couppié, T.; Mansuy, M.** The position of young people and new entrants in European labour markets. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Enquête communautaire sur les forces de travail. Méthodes et définitions / Eurostat.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.
- Eyraud, F.; Marsden, D.; Sylvestre, J.J.** Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue internationale du travail*, 2000, vol. 129, n° 4.
- Garonna, P.; Ryan, P.** Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, janvier-mars 1989, n° 25.
- Gautié, J.; Lefresne, F.** La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise. *La Revue de l'IRE*, hiver 1997, n° 23.
- Hannan et al.** Education, vocational training and labour market transitions among lower level leavers in four European countries: an overview of the VTLMT project. In: Raffé, D.; Van der Velden, R.; Werquin, P. (dir.). *Education, the labour market and transitions in youth: cross-national perspectives*, réunion du séminaire européen de 1998, CES, Edimbourg, 1998.
- Hannan, D. et al. (b).** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). A conceptual framework*. ESRI Working Paper n° 118 (a), vol. 1, Dublin, 1999.
- Hannan, D. et al. (a).** *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE). Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal*. ESRI Working Paper n° 118 (b), vol. 2, Dublin, 1999.
- Hannan, D.; Raffé, D.; Smyth, E.** Cross-national research on school-to-work transitions: an analytic framework. In: Werquin, P.; Breen, R.; Planas, J. (dir.). *Youth Transitions in Europe: Theories and Evidence*, Céreq, Marseille, 1997.
- Heinz, W.R.; Nagel, U.** Changement social et modernisation des transitions école-travail. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.).** *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.
- Marry, C.** Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. In: Jobert; Marry; Tanguy (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Marsden, D.** Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and Germany. In: Brunetta, R.; Dell'Aringa, C. (dir.). *Labour relations and economic performance*, Houndmills: Macmillan, 1991.
- Marsden, D.; Ryan, P.** Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 1990, vol. XXVIII, n° 3.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Sylvestre, J.-J.** *Politique d'éducation et organisation industrielle en Allemagne et en France*. Paris: PUF, 1982.
- Méhaut, P.; Géhin, J.-P.** *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.
- Müller, W.; Shavit, Y.** The institutional embeddedness of the stratification process. In: Shavit, Y.; Müller, W. (dir.). *From School to Work – a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1998.
- Müller, W.; Wolbers, M.** Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*, Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Perspectives de l'emploi / OCDE (a).* Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Regards sur l'Éducation / OCDE (b).* Paris: Éditions de l'OCDE, 1998.
- Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE / OCDE.* Paris: Éditions de l'OCDE, 1999.
- De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions / OCDE.* Paris: Éditions de l'OCDE, 2000.
- Raffé, D.** La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Raffé, D. (dir.).** *Comparative data on education-to-work transitions*, Séminaire international tenu à Paris du 21 au 23 juin 2000 (mimeo), 2000.
- Rose, J.** *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- Ryan, P.** The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX (mars 2001), p. 34-92.
- Tanguy, L. (dir.).** *L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France*. La Documentation Française, Paris, 1986.
- Tanguy, L.; Rainbird, H.** Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. In: Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L. (dir.). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, 1995.
- Verdier, E.; Möbus, M.** Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi: l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne. *Revue d'économie publique*, à paraître, 1999.
- Vernières, M. (dir.).** *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Economica, Paris, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, n° 60, octobre-décembre, 1997.
- Vincens, J.** L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, n° 61, janvier-mars, 1998.
- Wolbers.** Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union. In: *A comparative analysis of transitions from education to work in Europe (CATEWE). Final report*. Dublin, Economic and social research institute (ESRI), 2001.
- Zilberman, S.** L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, n° 18, avril-juin, 1987.