

SERVICE DE
LUTTE CONTRE
LA PAUVRETÉ
LA PRÉCARITÉ ET
L'EXCLUSION SOCIALE



CENTRE POUR L'
EGALITÉ
DES CHANCES
ET LA LUTTE CONTRE
LE RACISME



SERVICE DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETE LA
PRECARITE ET L'EXCLUSION SOCIALE

SEMINAIRE DU 7 SEPTEMBRE 2010

**LA TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT AU MARCHÉ DE
L'EMPLOI
DES JEUNES PRECARISES**

TABLE DES MATIERES

1.	INTRODUCTION	5
2.	INTERVENTIONS	7

LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI SOUS L'ANGLE DE LA POLITIQUE EUROPÉENNE WALTER VAN TRIER (HIVA – KUL)	7
--	---

1. INTRODUCTION	7
2. EN QUOI CONSISTE LA POLITIQUE EUROPÉENNE EN MATIÈRE DE TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI ?	8
3. L'INTÉRÊT POLITIQUE DE L'EUROPE POUR L'ENSEIGNEMENT ET POUR LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI EST-IL RÉCENT ?	10
4. DANS QUELLE MESURE LES JEUNES FLAMANDS RÉUSSISSENT-ILS LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI ?	12
5. EN GUISE DE RÉFLEXION FINALE	20

LES ESPACES TRANSITIONNELS EN BELGIQUE RAPHAËL DARQUENNE (CES – FUSL)	22
--	----

1. LA TRANSITION COMME PROBLÈME SOCIAL	22
2. MATRICE CONCEPTUELLE	23
3. CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE DE TRANSITION EN BELGIQUE	24
4. LA GRILLE D'ANALYSE	26
5. CONSTATS, PISTES ET INTERPELLATIONS	27
CONCLUSION	29

LE DÉCRET 'LEREN EN WERKEN' CONTRIBUE-T-IL À UNE TRANSITION DURABLE ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET LE MARCHÉ DE L'EMPLOI POUR DES JEUNES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ ? JOHAN GAUDISSABOIS (GROEP INTRO VZW)	30
---	----

1. RAPPEL HISTORIQUE : L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION EN ALTERNANCE	30
2. LE DÉCRET 'LEREN EN WERKEN'	31
CONCLUSION	35

LA TRANSITION ENSEIGNEMENT-EMPLOI : UN FACTEUR QUI CONTRIBUE A LA PAUVRETE OU UN TREMPIN ? MELANIE DE GROOTE & DIDIER VERBEKE (LUTTES SOLIDARITES TRAVAIL)	36
---	----

1. LE PARCOURS DE XAVIER	36
2. LE PARCOURS DE DIDIER	37
3. AUTRES EXEMPLES	38
CONCLUSION	39

3. DÉBAT	40
-----------------	-----------

RÉFLEXIONS SUR LE SENS DE L'ENSEIGNEMENT	40
DES DISPOSITIFS DE TRANSITION: FACTEURS D'EXCLUSION	41
LES DISPOSITIFS DE TRANSITION ET LE MARCHÉ DE L'EMPLOI: UN CERCLE VICIEUX ?	42

1. INTRODUCTION

Depuis quelques années, la Stratégie d'inclusion et de protection sociales de l'Union européenne¹ identifie la pauvreté des enfants comme un thème prioritaire. Dans le cadre d'une campagne d'information et de sensibilisation sur cette stratégie, coordonnée au niveau belge par le think-tank européen *Pour la Solidarité asbl* (PLS) avec le soutien du programme européen PROGRESS, le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale² a organisé un séminaire sur un facteur crucial en matière de lutte contre la pauvreté, la transition de l'enseignement vers l'emploi.

L'idée de la thématique de ce séminaire s'inspire de la nouvelle stratégie « Europe 2020 - Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive » (EU 2020³), qui remplace la Stratégie de Lisbonne et insiste sur l'articulation nécessaire entre l'éducation et l'emploi. Elle contient notamment : un 'target' qui vise à diminuer le taux d'abandon scolaire à 10 % en 2020 ; l'initiative phare "Jeunesse en mouvement" qui vise à renforcer la performance des systèmes éducatifs et à faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail ; enfin, elle renforce le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020").

Le séminaire était l'occasion de soulever différentes questions :

- la tendance à lier davantage l'enseignement aux besoins du marché de l'emploi aura-t-elle des conséquences sur le parcours scolaire et la carrière des jeunes, en particulier des plus défavorisés ?
- le rôle de la formation en alternance doit-il et va-t-il être renforcé pour assurer la transition vers le marché de l'emploi ?
- quels sont les facteurs structurels, liés à l'enseignement et au marché de l'emploi, susceptibles de favoriser une transition durable ? Dans quelle mesure les services sociaux jouent-ils un rôle dans cette transition ?
- ...

En invitant les intervenants et les participants au séminaire à répondre à ces questions, nous avons souhaité lancer nos travaux concernant la transition des jeunes de l'enseignement/la formation au marché de l'emploi, en vue de concertations avec les acteurs de terrain en 2011.

Ce rapport reprend les exposés des quatre intervenants ainsi qu'un résumé des débats qui ont clôturé le séminaire. Les textes sont issus de notre retranscription des exposés oraux. Puisque l'intention de cette après-midi de réflexion était de lancer nos réflexions sur le sujet, vous ne trouverez pas de conclusion dans ce rapport.

¹ Cette stratégie s'est développée dans le contexte de la Stratégie de Lisbonne de l'Union européenne (2000-2010). Elle fournit un cadre à l'UE pour l'élaboration de stratégies nationales et pour la coordination des politiques entre les États membres dans les domaines de la pauvreté et de l'exclusion sociale, des soins de santé, des soins de longue durée et des retraites.

² Le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale a été créé il y a 10 ans par l'Etat fédéral, les Régions et les Communautés. Le Service a pour mission de contribuer au débat et à l'action politiques en matière de lutte contre la pauvreté. Pour cela, il organise notamment un dialogue structurel avec des acteurs issus de domaines d'expertise très divers, en consacrant une attention toute particulière au dialogue avec les associations où des personnes pauvres se rassemblent.

³ http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

Néanmoins, un élément de 'conclusion' pourrait déjà être mis en évidence: la multitude et l'interaction de différents vecteurs d'exclusion sociale lors de la transition de l'enseignement obligatoire vers le marché du travail. Cela implique que seule une approche structurelle et transversale peut aider à prévenir la pauvreté et y remédier.

A l'issue des concertations coordonnées par le Service, un chapitre avec des recommandations politiques sera publié dans notre Rapport 2010-2011. Grâce au séminaire et au dialogue structurel mené ensuite, les recommandations seront ainsi portées par un grand nombre d'acteurs.

Il nous reste à remercier tous ceux qui ont permis la réalisation de ce séminaire et de ce rapport, en particulier Pour la Solidarité asbl, le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale qui nous a accueillis dans ses locaux et les intervenants et participants au séminaire.

2. INTERVENTIONS

LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI SOUS L'ANGLE DE LA POLITIQUE EUROPÉENNE

Walter Van Trier (HIVA – KUL)

Walter Van Trier est docteur en sociologie et attaché au 'Vakgroep Sociale Economie' de l'Université de Gand (Faculté 'Economie en Bedrijfskunde') et au HIVA (Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving) de la K.U. Leuven. Il est coordinateur du domaine de recherche 'Passage de l'enseignement au marché de l'emploi' au sein du Steunpunt Studie en Schoolloopbanen, qui est financé par le Gouvernement flamand. Ce domaine de recherche est un Accord de Coopération interuniversitaire entre les universités d'Anvers (Département Economie générale), Bruxelles (Groupe de recherche TOR), Gand (Groupe spécialisé Economie sociale) et Leuven (HIVA). Le Steunpunt examine dans quelle mesure les parcours scolaires et les parcours d'insertion professionnelle diffèrent d'un jeune à l'autre, entre autres en fonction de son origine sociale. Une compréhension plus fine des causes et des conséquences de ces différences permet de mieux adapter la politique de l'enseignement. Depuis 2004, Walter Van Trier préside le Comité scientifique du European Research Network on Transitions in Youth.

1. INTRODUCTION

Cet exposé entend répondre à trois questions.

- a) Existe-t-il une politique européenne en matière de transition entre l'école et l'emploi ? Et si oui, en quoi consiste-t-elle ? Quels sont les objectifs et comment s'efforce-t-on de les atteindre ?
- b) Cet intérêt du monde politique est-il aussi récent que nous le pensons généralement ? Peut-on observer des évolutions importantes dans la manière dont la politique envisageait, auparavant, la problématique du passage de l'enseignement à l'emploi ou, plus largement, de la relation entre les deux ?
- c) Dans quelle mesure, dans un passé récent, les jeunes Flamands ont-ils réussi à faire cette transition ? Et est-il possible, à partir des données disponibles, de déterminer les jeunes et les aspects de la transition sur lesquels les politiques devraient mettre l'accent ?

Nous ferons quelques réflexions finales en guise de conclusion à cet exposé.

2. EN QUOI CONSISTE LA POLITIQUE EUROPÉENNE EN MATIÈRE DE TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI ?

CONTEXTE

Depuis le Livre blanc de Jacques Delors (1993), et plus encore depuis que les décideurs européens ont proclamé que l'Europe devait devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus performante au monde (Stratégie de Lisbonne), il est clair que l'enseignement et le développement des compétences doivent forcément se trouver au centre de l'intérêt politique. Les documents stratégiques des décideurs politiques de tous les pays européens en attestent.

Cet intérêt accordé à l'enseignement et au développement des compétences résulte d'un double raisonnement. L'Europe ne pourra réussir à conquérir des parts de marché et faire face à la concurrence internationale qu'en utilisant la seule véritable matière première dont elle dispose, nos 'cellules grises'. D'où l'exigence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et la nécessité de tirer parti le plus possible de tous nos talents. D'un autre côté, les problèmes de pauvreté, d'inégalité de revenus et d'exclusion persistent. Parce que les personnes peu qualifiées ont de moins en moins de chances de trouver un emploi et parce que l'intégration sociale par le travail est un élément central de la politique menée, le développement et l'amélioration de la formation ont une importance majeure en termes de cohésion sociale. Un double défi, donc, mais dont les deux pôles se situent en grande partie dans le prolongement l'un de l'autre : s'efforcer de développer tous les talents est aussi important du point de vue économique que dans une perspective égalitaire.

Compte tenu de cette importance centrale de l'enseignement et du développement des compétences, il est étonnant que les documents stratégiques qui orientent la politique européenne et indiquent ce que les États membres (dont la Belgique) doivent faire contiennent très peu d'éléments concrets relatifs aux jeunes sur le marché du travail et encore moins relatifs à la transition entre l'enseignement et l'emploi.

LIGNES DIRECTRICES

Prenons par exemple les objectifs de participation au marché de l'emploi tels qu'ils sont formulés dans la 'Stratégie européenne pour l'emploi'. Le récent document 'Europe 2020' affirme que les États membres doivent viser un taux d'emploi de 75 % de la population active. C'est une augmentation sensible par rapport à la Stratégie de Lisbonne 2010, surtout si on considère que l'objectif de 60 %, fixé à l'époque, est loin d'avoir été atteint. Pour les femmes et les personnes âgées, il existe aussi des objectifs. Mais pour les jeunes, on n'en formule et n'en a formulé aucun. On a toutefois revu la définition de la "population active" : cette catégorie n'est plus limitée aux travailleurs de 25 à 64 ans mais comprend dorénavant les jeunes dès l'âge de 20 ans. C'est quelque peu paradoxal: si on mène une politique qui vise à maintenir davantage de jeunes dans l'enseignement supérieur, forcément ces jeunes-là ne contribueront pas à élever le taux d'activité. Dans la précédente série de lignes directrices, on affirmait en effet qu'au moins 85 % des jeunes de 22 ans dans l'Union européenne devraient avoir suivi l'enseignement secondaire supérieur. À présent, on parle d'au moins 40% de jeunes qui devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. D'un autre côté, 'Europe 2010' soulignait que le pourcentage de jeunes non qualifiés ne pouvait pas dépasser 10 %, un objectif resté inchangé dans 'Europe 2020'. Il convient d'ailleurs de faire remarquer que de récentes études indiquent que

la Flandre ne satisfait pas à cette norme et que le flux de jeunes non qualifiés est même en augmentation ces dernières années. Ce bref aperçu montre clairement la double politique qui est suivie : on se soucie d'une part des jeunes qui quittent prématurément l'enseignement sans qualification et d'autre part – et tout autant, en tout cas pour ce qui est des chiffres – des formations supérieures et des jeunes qui se trouvent à l'autre extrémité de l'enseignement.

En ce qui concerne la transition vers le marché de l'emploi, la recommandation la plus concrète est sans doute de demander aux autorités nationales de veiller à l'insertion professionnelle des jeunes qui ont quitté prématurément l'école et en particulier des plus vulnérables.

Une initiative européenne lancée au printemps 2010, "Youth on the Move" – l'un de ces 'flagships' ou 'porte-drapeaux' qui font partie de l'agenda de la Stratégie Europe 2020 – suggère quelques mesures concrètes : des systèmes qui assurent aux jeunes soit un emploi, soit une formation après quatre mois de chômage, l'instauration d'un 'open-ended single contract' ou d'un revenu minimum pour les jeunes et des mesures qui agissent sur la structure des coûts salariaux.

MÉTHODE OUVERTE DE COORDINATION

Après avoir présenté les lignes directrices européennes et les objectifs fixés par la politique européenne, il est important d'étudier comment on se propose d'atteindre ces objectifs. En effet, dans le cadre européen, l'emploi relève de la compétence des États membres.

La méthode utilisée pour que les politiques nationales soient axées autant que possible sur les objectifs fixés par l'Europe porte le nom de "méthode ouverte de coordination". Elle consiste, par la concertation avec et entre les États membres, à convenir d'objectifs communs (comme de limiter à 10 % le nombre de jeunes qui quittent prématurément l'école ou d'avoir 40 % de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur) et à définir des indicateurs communs pour évaluer dans quelle mesure ces objectifs sont atteints. Chaque année, les États membres rédigent un rapport qui, à l'aide de ces indicateurs, présente un reflet détaillé des résultats auxquels ils sont parvenus pour chacun des objectifs. Ces rapports annuels constituent une forme de contrôle mutuel. Ils sont étudiés et permettent ensuite la stratégie dite du 'shame and blame' en indiquant à certains qu'ils sont les mauvais élèves de la classe.

Il faut noter que cette méthode ne fournit pas de directives quant aux instruments à utiliser pour atteindre les objectifs ou satisfaire aux indicateurs. En vertu du principe de subsidiarité, cela relève de la compétence exclusive des États membres. Il existe cependant dans le cadre européen un système de 'peer reviews' et de 'best practices'. Il consiste à rechercher des mesures nationales – pour la Flandre, on pourrait songer au décret 'Leren en werken' – qui peuvent être considérées comme des innovations intéressantes du point de vue de la politique de l'enseignement et/ou de l'insertion professionnelle. Un expert de l'État membre concerné est chargé d'analyser le fonctionnement et les résultats de ces dispositifs. Son rapport est ensuite débattu par des décideurs politiques et des experts d'autres États membres. La question centrale dans ce débat est bien entendu de savoir dans quelle mesure le dispositif en question fournit ou non les résultats escomptés, mais aussi et surtout dans quelle mesure il pourrait être intéressant et applicable dans d'autres États membres. Au travers de ces processus de transfert de connaissances, on s'efforce d'identifier les

bonnes pratiques et ainsi d'exercer une influence sur les mesures prises dans les différents États membres.

3. L'INTÉRÊT POLITIQUE DE L'EUROPE POUR L'ENSEIGNEMENT ET POUR LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI EST-IL RÉCENT ?

Vu l'accent mis aujourd'hui sur l'enseignement, on a tendance à oublier que l'enseignement suscite l'intérêt des décideurs politiques depuis longtemps, autant sous l'angle économique que sous l'angle de la pauvreté et de l'intégration sociale.

L'ACCENT MIS SUR LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

La première véritable grande conférence organisée sur la nécessité d'investir dans l'enseignement date de 1961 (Conférence de l'OCDE sur 'La croissance économique et les investissements dans l'éducation'). À cette occasion, l'OCDE a réuni un grand nombre d'experts internationaux lors d'une importante conférence qui a marqué le coup d'envoi de nombreuses recherches sur l'enseignement et l'emploi. L'accent était alors fortement – pour ne pas dire exclusivement – mis sur le développement économique : on ne parlait guère d'intégration, d'inclusion ou de cohésion sociale. Cela n'a pas empêché les plus éminents spécialistes des sciences sociales de prendre clairement position, dès ce moment-là, sur le rôle de l'enseignement dans la promotion de l'égalité des chances et la lutte contre la pauvreté.

À cette époque et jusqu'aux années 70, un grand optimisme régnait quant aux possibilités d'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi, et ce pour deux raisons. La première réside dans les progrès majeurs et rapides de la technologie. Nous avons sans doute tendance à sous-estimer aujourd'hui les mutations qui sont intervenues dans les années 60 et 70 dans le domaine des nouvelles technologies et des nouvelles méthodes de production. On pensait que les cohortes de jeunes qui allaient arriver sur le marché de l'emploi seraient beaucoup mieux formées et disposeraient d'un capital humain bien plus important que celles qui les avaient précédées. L'idée était que les jeunes l'emporteraient sûrement dans la compétition avec les personnes qui étaient déjà au travail : le remplacement de ce capital humain ancien par un nouveau devait ouvrir de grandes perspectives pour les jeunes. La seconde raison d'optimisme tenait à l'évolution démographique. On prévoyait que les nouveaux arrivants sur le marché du travail auraient un océan de possibilités, non seulement en raison de l'augmentation du nombre d'emplois mais aussi par le développement de la demande de remplacement. En réalité, il s'est avéré que cet optimisme n'était pas fondé : vers la fin des années 70, le taux de chômage, y compris parmi les jeunes, a connu une hausse progressive dans la plupart des pays industrialisés. Des économistes de premier plan, comme Lester Thurow, ont constaté la faillite d'une stratégie qui était surtout ciblée sur un développement de l'enseignement pour accroître la productivité et lutter contre l'inégalité.

Dans la période qui a suivi, la problématique de l'enseignement est donc en un certain sens passée au second plan : l'enseignement ne constituait plus l'axe central de la politique menée. En effet, la hausse du chômage a surtout été imputée, dans les années 80 et 90, à des problèmes de rigidité et de flexibilisation du marché de l'emploi. 'OECD Jobs Study', la publication qui a marqué cette époque de son empreinte, mettait l'accent sur des caractéristiques institutionnelles comme les salaires minimaux, les systèmes d'allocations de chômage et les réglementations en

matière de licenciement. Dans cette optique, la thèse la plus généralement acceptée était que les différences dans l'évolution du chômage entre les États-Unis et l'Europe étaient dues à la rigidité de notre marché du travail.

L'ENSEIGNEMENT, MOTEUR DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

Vers l'an 2000, l'enseignement est revenu à l'avant-plan, dans un contexte où l'on prenait de plus en plus conscience des mutations technologiques qui influencent le système de production et qui exigent forcément d'autres compétences de la part des travailleurs. On comprend que les systèmes d'enseignement – 'skill formation systems' – qui ne permettent pas d'acquérir des compétences adaptées à l'état de la technologie et au développement de l'industrie peuvent être une source importante de rigidité et un obstacle majeur à la poursuite de l'expansion économique. Cette évolution du cadre de réflexion se reflète dans les titres de publications récentes de la Commission européenne ou de l'OCDE. 'New Skills for New Jobs in a Globalized World' (Commission européenne, 2008) traite des nouveaux emplois qui apparaissent et des compétences nouvelles qu'ils nécessitent. 'The High Cost of Low Educational Performance' (OCDE, 2010) évalue le coût, en termes de produit national brut, d'un système d'enseignement peu performant.

Une autre évolution importante concerne la relation entre égalité et efficacité. Les années 60 ont vu naître un vif débat parmi les économistes sur les avantages et les inconvénients d'une politique axée sur l'efficacité ou sur l'égalité. Pour beaucoup d'économistes, rechercher l'égalité se ferait au détriment de l'efficacité économique. Aujourd'hui, un grand nombre d'économistes et de décideurs voient les choses autrement : ils considèrent qu'un système d'enseignement et de formation plus performant n'est pas seulement un gage de développement personnel et de réussite individuelle, mais aussi d'une plus grande prospérité économique au niveau du pays. On se rend compte qu'un système d'enseignement et de formation inégalitaire n'a pas seulement pour effet de ne pas donner les mêmes chances à tous les jeunes, mais aussi de priver la société des talents dont elle a besoin. L'éventail des compétences des jeunes ainsi que leur place sur le marché de l'emploi prennent donc une importance considérable. Les jeunes qui restent au chômage après avoir quitté l'école perdent une grande partie de leur potentiel productif. Il est dorénavant bien connu que les périodes de chômage entre le moment où le jeune quitte l'enseignement et celui où il entame sa carrière exercent des effets dommageables à long terme et que le jeune en pâtira pendant le reste de son parcours professionnel. Cela aura des conséquences pour lui-même, puisqu'il est défavorisé par rapport à d'autres jeunes, mais aussi pour la société, qui perd un énorme potentiel de productivité du fait que des catégories importantes de jeunes ne parviennent pas à s'insérer sur le marché de l'emploi.

Tout cela signifie très clairement que la transition entre l'école et l'emploi doit désormais être considérée comme exerçant une fonction de signal des problèmes du marché de l'emploi, qui sont liés à l'inégalité d'accès mais aussi à notre performance économique future.

4. DANS QUELLE MESURE LES JEUNES FLAMANDS RÉUSSISSENT-ILS LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET L'EMPLOI ?

Les résultats du programme de recherche SONAR illustrent où peuvent se situer les problèmes de la transition entre l'enseignement et l'emploi. Ce programme de recherche est mené par un consortium de chercheurs des universités de Louvain, Bruxelles, Gand et Anvers. Financé depuis 1996 par le Gouvernement flamand, il a pour objectif de recueillir et d'analyser des données empiriques sur la manière dont les jeunes en Flandre effectuent la transition entre l'enseignement et l'emploi. Au cours des dix dernières années, des enquêtes ont été menées dans ce but auprès d'échantillons de jeunes nés dans les années 1976, 1978 et 1980. Le principe de ces enquêtes est de sélectionner une 'cohorte', c'est-à-dire un échantillon de jeunes Flamands nés la même année. À l'âge de 23 ans, on leur demande quel parcours scolaire ils ont suivi et quelle est leur situation sur le marché de l'emploi. Les cohortes 1976 et 1978 ont été réinterrogées à 26 ans; les cohortes 1976 et 1980 l'ont également été à 29 ans.

Nous avons reproduit ci-dessous un certain nombre de tableaux qui donnent une première indication sur la manière dont les jeunes Flamands réussissent ou non la transition entre l'école et l'emploi. Les chiffres portent uniquement sur les jeunes nés en 1976 ou en 1978 et sur leur premier emploi, mais pas sur la suite de leur carrière. Pour les jeunes nés en 1976, les premières données ont été récoltées en 1999; pour ceux nés en 1978, cela s'est fait en 2001. Cela remonte donc déjà à un certain temps. C'est pourquoi il est important de voir quelles mesures politiques – comme la mise en œuvre de la structure BAMA⁴ – ont pu entre-temps éventuellement apporter des changements. Il faut aussi tenir compte du fait que la situation économique a depuis beaucoup évolué : la période située au tournant du siècle était beaucoup plus favorable au niveau de l'emploi, y compris pour les jeunes, comparée à aujourd'hui. Soulignons également que ces résultats ne donnent qu'une première indication. Il s'agit de simples tableaux croisés, sans contrôle d'autres variables éventuelles. On trouvera des analyses multi-variables plus approfondies ou des informations sur le programme de recherche SONAR sur le site du Steunpunt Studie en Schoolloopbanen : <http://www.steunpuntloopbanen.be/>.

Le premier indicateur de réussite sur le marché de l'emploi est évidemment pour tout le monde 'a-t-on ou non trouvé du travail ?' Mais d'autres questions méritent également qu'on s'y intéresse : combien de temps le jeune a-t-il dû chercher pour trouver cet emploi et comment l'a-t-il trouvé ? En effet, pour la politique d'activation – l'idée selon laquelle il faut rendre les jeunes plus actifs, les inciter à chercher et leur apprendre à mieux chercher – il est important de savoir par quels canaux les jeunes ont trouvé du travail. Enfin, nous chercherons à savoir si ce premier emploi permet aux jeunes d'apprendre quelque chose. Au vu de l'évolution technologique, le développement des compétences et l'apprentissage tout au long de la vie sont incontestablement devenus des aspects essentiels, au point que l'on peut être en droit de considérer que la possibilité d'acquérir des compétences complémentaires est un critère majeur de la qualité d'un premier emploi. Elle conditionne en effet dans une large mesure 'l'employabilité' future du jeune ainsi que son aptitude à développer d'autres compétences qui l'aideront à réussir sa carrière.

⁴ Structure Bachelor-Master depuis la réforme de Bologne

A) QUI TROUVE OU NON UN EMPLOI ?

Le tableau ci-dessous indique que la majorité des jeunes interrogés – près de 80 % – ont trouvé leur premier emploi avant d'avoir atteint l'âge de 23 ans. À 26 ans, ils sont près de 90 % dans ce cas. Précisons que ces chiffres n'impliquent pas que ces jeunes ayant trouvé un emploi avant leurs 23 ou 26 ans étaient toujours au travail à cet âge-là. D'un autre côté, il est un fait qu'à l'âge de 23, et même de 26 ans, un certain nombre de jeunes n'ont toujours pas terminé leurs études.

Pourcentage des jeunes ayant un emploi à l'âge de		23 ans	26 ans
Sexe	Homme	78,8	87,0
	Femme	79,2	87,1
Ethnicité	Belge	79,7	87,9
	Turc	78,0	82,7
	Nord-africain	73,4	79,8
	Sud Europe	79,1	85,0
	Autres	72,7	81,8
Niveau d'enseignement (père)	Faible	87,5	92,0
	Moyen	81,7	89,3
	Élevé	63,1	76,9
Niveau d'enseignement du jeune	<2^e degré ES	91,7	92,0
	2^e degré ES	93,7	94,4
	3^e degré ES	77,6	87,3
	ES 1 cycle	85,6	90,5
	ES 2 cycles	61,1	74,4

Quand on regarde les caractéristiques qui influencent le fait de trouver ou non un emploi, on constate que la plus importante est l'origine ethnique : les jeunes d'origine nord-africaine surtout, mais aussi ceux d'origine turque, ont nettement moins de chances de décrocher leur premier emploi avant l'âge de 23 ou 26 ans. À première vue, on peut être surpris de constater que des jeunes issus d'un milieu social plus bas – si on prend comme critère de mesure le niveau de qualification du père – ou ayant un niveau de formation plus faible ont proportionnellement plus de chances d'avoir trouvé un emploi avant l'âge de 23 ou 26 ans que des jeunes dont le père a un niveau de qualification supérieur ou qui ont eux-mêmes fait des études supérieures. L'explication est simple et il ne faut pas se laisser abuser par les chiffres : comme nous l'avons dit, un certain nombre de jeunes font encore des études supérieures à l'âge de 23 et même de 26 ans, et ce sont généralement des jeunes qui proviennent d'un milieu social supérieur.

B) COMBIEN DE TEMPS DURE LA RECHERCHE DU PREMIER EMPLOI ?

Trouver ou non du travail à l'issue de ses études est une chose. La rapidité avec laquelle les jeunes décrochent ce premier emploi est un autre aspect, tout aussi important. Le fait de devoir chercher longtemps un premier emploi n'est pas seulement un facteur de découragement mais peut aussi inciter des employeurs potentiels à s'interroger sur la 'qualité' du candidat et entraîner ainsi une stigmatisation. D'autre part, les différences dans la durée de cette recherche d'un premier emploi peuvent révéler des facteurs susceptibles de mieux faire comprendre pourquoi certaines catégories sociales ont plus de mal que d'autres à s'intégrer (rapidement) sur le marché de l'emploi.

Il ressort du tableau ci-dessous que l'origine ethnique exerce ici aussi une très grande influence. La recherche d'un premier emploi prend beaucoup plus de temps – deux à trois fois plus – pour les jeunes d'origine étrangère. Des analyses plus approfondies indiquent que la cause de cet écart réside en grande partie dans les différences de niveau de qualification et d'origine sociale, un facteur qui n'a pas été pris en compte dans le tableau ci-dessous.

Durée de recherche du premier emploi	nombre de mois	
Sexe	Femme	2,87
	Homme	2,11
Ethnicité	Turc	7,40
	Nord-africain	5,81
	Autres	2,60
	Sud Europe.	2,66
	Belge	2,28
Niveau d'enseignement du père	Faible	3,12
	Moyen	2,06
	Élevé	1,79
Niveau enseignement des jeunes	<2^e degré ES	6,10
	2^e degré ES	4,17
	3^e degré ES	2,74
	ES 2 cycles	1,36
	ES 1 cycle	1,27

Ceci apparaît clairement quand on examine les deux autres facteurs importants. L'influence exercée par le milieu social et le niveau de formation du jeune sur la rapidité avec laquelle il trouve son premier emploi est tout à fait différente de l'influence que ces facteurs exercent sur le fait de trouver ou non un emploi avant l'âge de 23 ou 26 ans : plus le milieu social ou le niveau de qualification atteint est élevé, moins longtemps il faut chercher pour trouver un premier emploi après la fin des études.

C) QUEL EST LE TYPE DE PREMIER EMPLOI ?

Ce premier emploi, est-il à temps plein ou à temps partiel ? Ici aussi, on constate le rôle joué par l'origine ethnique : la probabilité de trouver un emploi à temps partiel est beaucoup plus grande pour les jeunes d'origine étrangère. C'est également le cas pour les jeunes femmes qui sortent de l'enseignement.

Type de contrat du 1^{er} emploi		Temps plein	Temps partiel
Sexe	Homme	92,2	7,8
	Femme	77,7	22,3
Origine ethnique	Belge	85,3	14,7
	Turc	87,4	12,6
	N-Afr	79,6	20,4
	S.Eur.	79,2	20,8
	Autres	84,3	15,7
Niveau d'enseignement du père	Faible	84,5	15,5
	Moyen	86,6	13,4
	Élevé	84,1	15,9
Niveau d'enseignement	< 2ES	80,4	19,6

répondant	2ES	82,5	17,5
	3ES	84,4	15,6
	ES 1	87,8	12,2
	ES 2	85,4	14,6

S'agit-il d'un contrat à durée indéterminée ou à durée déterminée ? A-t-il été obtenu par l'intermédiaire d'une agence d'intérim ou dans le cadre de mesures pour l'emploi (activation, etc.) ?

Un premier constat est que les écarts sont beaucoup plus nets à cet égard qu'entre les emplois à temps plein et à temps partiel. Ce qui frappe à nouveau, c'est la grande influence exercée par l'origine ethnique et le niveau de qualification : les jeunes d'origine étrangère et les jeunes peu qualifiés ont beaucoup plus de chances de trouver un emploi par l'intermédiaire d'une agence d'intérim ou d'obtenir un contrat à durée déterminée.

Dans une perspective d'insertion professionnelle, la différence entre un contrat à durée déterminée et indéterminée est une distinction importante. Le tableau ci-dessous montre à quel point il est important de s'intéresser à la distinction entre un contrat à durée déterminée et un contrat conclu par l'intermédiaire d'une agence d'intérim.

Type de contrat du 1^{er} emploi		Dur. ind	Durée dét	Intérim	Activa- tion
Sexe	Homme	46,5	25,7	21,4	6,5
	Femme	36,5	41,0	16,4	6,0
Origine ethnique	Belge	42,1	33,6	18,1	6,2
	Turc	27,5	33,1	32,4	7,0
	N-Afr	35,5	25,5	31,9	7,1
	S.Eur.	41,1	25,8	26,6	6,5
	Autres	40,2	32,7	20,5	6,7
Niveau d'enseignement du père	Faible	41,1	30,1	21,4	7,3
	Moyen	42,4	33,6	18,1	6,0
	Élevé	41,1	38,8	15,3	4,8
Niveau d'enseignement du répondant	< 2ES	35,6	27,3	28,7	8,4
	2ES	45,1	21,0	28,6	5,3
	3ES	43,6	28,7	21,7	5,9
	ES 1	35,8	45,2	11,4	7,7
	ES 2	43,9	39,5	11,8	4,8

D) COMMENT LES JEUNES CHERCHENT-ILS ET TROUVENT-ILS LEUR PREMIER EMPLOI ?

Le questionnaire soumis aux jeunes comportait une liste d'un grand nombre de canaux permettant de chercher et éventuellement de trouver un emploi. Ils étaient invités à indiquer tous les canaux qu'ils avaient utilisés pour chercher leur premier emploi ainsi que celui qui leur avait permis de le trouver.

Le tableau qui suit indique dans la première colonne le pourcentage de jeunes qui disent avoir cherché leur premier emploi au moyen du canal concerné. En moyenne, ils ont utilisé un peu moins de trois canaux : 57 % disent avoir eu recours au VDAB, 38 % à des agences d'intérim, 54 % à des offres d'emploi parues dans la presse et 42 % à des relations personnelles. 55 % ont envoyé des candidatures spontanées, en écrivant

eux-mêmes des lettres, et 13 % ont cherché un emploi via l'école. La question du rôle joué par les écoles est importante dans l'optique de la transition vers l'emploi.

Les chiffres de la deuxième colonne montrent combien de jeunes ont trouvé leur premier emploi grâce au canal en question : le VDAB dans 7 % des cas, les agences d'intérim pour 13 % des jeunes, les annonces dans la presse pour 9 %, les relations personnelles pour 20 %, les candidatures spontanées pour 15 % et l'école pour 6 %.

Ce qui apparaît aussi, c'est que 8 % des jeunes trouvent leur premier emploi par l'intermédiaire d'un précédent employeur (job de vacances, stage ou autre forme d'expérience professionnelle) et que 9 % d'entre eux ont été contactés par l'employeur lui-même. À notre étonnement, un grand nombre de jeunes qui avaient un emploi ont répondu négativement à la question "avez-vous cherché du travail ?", bon nombre d'entre eux n'ont jamais vraiment fait de recherches, mais ont été approchés par un employeur.

	Canal de recherche utilisé	Canal de recherche à succès	Canal de recherche à succès pour qui fait usage d'un canal de recherche
VDAB	0.573	0.073	0.119
Agence de travail intérimaire	0.377	0.136	0.332
Petites annonces	0.543	0.088	0.148
Relations personnelles	0.419	0.206	0.334
Candidature spontanée	0.546	0.150	0.230
École	0.131	0.061	0.215
Ancien employeur	-	0.081	-
Contacté par employeur	-	0.090	-
Autres	0.396	0.075	0.100
Nombre moyen des canaux de recherche utilisés = 2.98			

La troisième colonne indique le taux de réussite d'un canal de recherche, autrement dit le pourcentage de jeunes qui ont effectivement trouvé leur premier emploi grâce à ce canal parmi ceux qui disent l'avoir utilisé.

12 % des jeunes qui s'adressent au VDAB trouvent un emploi par ce biais-là. Ce taux est de 33 % pour les agences d'intérim, de 15 % pour les offres d'emploi et de 33 % pour les relations personnelles. Les chiffres relatifs à l'école sont intéressants : il n'y a que 13 % des jeunes qui s'adressent à l'école pour chercher un emploi, mais parmi eux, 21 % trouvent ainsi du travail. Cela pourrait indiquer qu'il peut être important pour les écoles de faire quelque chose dans ce sens si elles recherchent des moyens susceptibles d'influencer la transition vers l'emploi.

Y a-t-il une différence dans la manière dont les jeunes d'origine belge et étrangère cherchent leur premier emploi ? Utilisent-ils des canaux différents ?

Comme le montre le tableau qui suit, la réponse est clairement affirmative dans les deux cas.

CANAL DE RECHERCHE	Ethnicité				
	BELGE	TURC	N_AF	S_EU	AUTRE
VDAB	65.5	76.6	77.6	69.4	66.1
CANDIDATURE SPONTANÉE	63.9	53.8	57.2	62.8	61.8
ANNONCE JOURNAL	57.3	59.3	53.9	58.7	58.3
AGENCE DE TRAVAIL INTÉRIMAIRE	45.8	67.7	63.8	56.2	51.7
RELATIONS PERSONNELLES	46.2	38.0	40.1	49.6	44.0
ANNONCE INTERNET	33.5	21.5	22.4	27.3	35.5
EXAMEN DE RECRUTEMENT	20.1	14.6	13.2	15.7	19.0
ANNONCE MEDIA RÉGIONAUX	14.5	13.9	12.5	20.7	12.2
ÉCOLE	14.2	7.0	12.5	9.9	14.0
RECRUTEMENT ET SÉLECTION	12.2	10.8	9.9	7.4	14.1
SALON DE L'EMPLOI	11.9	8.9	7.2	12.4	13.0
JOURNÉE PORTES OUVERTES	11.2	8.2	5.3	12.4	11.4
AUTRE ORGANISATION	8.6	10.1	11.2	7.4	9.9
AUTRES	4.8	5.7	2.0	3.3	4.7
ALE	1.2	6.3	3.9	2.5	1.4

Les jeunes d'origine turque et nord-africaine ont proportionnellement davantage tendance à passer par le VDAB et par des agences d'intérim que les jeunes qui ont des racines belges. Ces derniers, en revanche, font davantage de candidatures spontanées. Il n'y a pas de grande différence au niveau des offres d'emploi parues dans la presse. Les jeunes d'origine turque font nettement moins de recherches par l'intermédiaire de l'école.

Le niveau de qualification atteint au début de la carrière joue aussi un rôle important à cet égard.

CANAL DE RECHERCHE	Niveau d'enseignement du répondant				
	<2ES	2ES	3ES	ES1	ES2
VDAB	71.1	68.4	67.7	64.8	58.3
CANDIDATURE SPONTANÉE	55.8	53.0	61.5	70.0	67.3
ANNONCE JOURNAL	58.9	53.5	57.3	54.2	66.1
AGENCE INTÉRIMAIRE	67.5	62.1	54.6	32.4	33.3
RELATIONS PERSONNELLES	43.0	48.8	47.0	44.8	42.3
ANNONCE INTERNET	10.9	14.8	26.0	39.2	65.2
EXAMEN DE RECRUTEMENT	7.9	15.0	18.6	21.9	25.7
ANNONCE MEDIA RÉGIONAUX	18.9	14.6	15.4	13.7	10.6
ÉCOLE	6.0	3.8	8.1	27.2	18.5
RECRUTEMENT ET SÉLECTION	4.5	5.1	9.6	14.0	25.1
SALON DE L'EMPLOI	4.9	3.8	6.6	16.2	29.6
JOURNÉE PORTES OUVERTES	8.7	7.8	8.5	12.2	20.8
AUTRE ORGANISATION	11.3	7.8	7.9	10.3	8.6
AUTRES	6.0	4.8	4.5	4.7	5.4
ALE	4.9	3.5	1.3	0.5	0.9

Plus le niveau de qualification est faible, plus on a recours au VDAB pour chercher un emploi. Plus il est élevé, plus on a tendance à poser spontanément sa candidature. Ces constats ne sont guère surprenants : ils ne font que confirmer ce que l'on pouvait déjà soupçonner ou penser. L'usage d'internet est un résultat plus frappant, surtout compte tenu du fait que les chiffres datent de 1999-2000. On peut donc supposer qu'ils sont aujourd'hui beaucoup plus élevés pour internet, principalement sans doute parmi les jeunes les plus qualifiés. La question qui se pose est de savoir si, quand un service public de placement comme le VDAB intensifie le recours à ce genre de canal, il ne touche pas essentiellement des jeunes très qualifiés. Que fait-on, dans ce processus, de ceux qui ont un niveau de formation plus faible ? Il est aussi frappant de constater que ce sont surtout les jeunes qualifiés qui utilisent l'école comme moyen de recherche d'un emploi.

Voilà pour ce qui est de la recherche d'emploi. Quels sont les canaux qui permettent aux jeunes de trouver leur premier emploi ?

Globalement, ce sont les relations personnelles qui arrivent en premier lieu (21 %), devant les candidatures spontanées (15 %) et les agences d'intérim (14 %). Les autres canaux représentent moins de 10 % des premiers emplois obtenus.

Mais à nouveau, on observe d'importants écarts en fonction de l'origine ethnique et du niveau de qualification.

CANAL A SUCCÈS pour le 1^{er} emploi	Belge	Turc	N-Afr	S-Eur	Autre
Relations personnelles	20.7	27.2	22.1	28.5	21.9
Candidature spontanée	16.6	11.3	15.9	12.3	12.5
Agence de travail intérimaire	15.2	31.8	28.3	14.6	17.4
Employeur cherchait contact	9.4	3.3	4.8	10.0	7.2
Stage ou Contrat Apprentissage	8.9	6.0	2.8	8.5	8.3
VDAB	7.1	8.6	12.4	6.9	7.6
Annnonce Journal	6.9	2.0	2.1	11.5	6.3
École	5.9	6.0	6.2	1.5	7.4
Annnonce Internet	1.9	0.0	2.1	0.0	2.0

Les jeunes d'origine étrangère sont proportionnellement plus nombreux à trouver leur premier emploi grâce à des agences d'intérim alors que les jeunes d'origine belge sont plus souvent recrutés à l'initiative de l'employeur ou en réponse à une offre d'emploi parue dans la presse. Il n'y a pas de différence significative entre ces deux catégories pour les emplois obtenus par l'intermédiaire de l'école.

CANAL A SUCCÈS (α)	NIVEAU ENSEIGNEMENT RÉPONDANT				
	<2ES	2ES	3ES	ES1C	ES2C
Relations personnelles	29,4	31,4	23,5	14,0	15,1
Candidature spontanée	10,6	9,5	14,6	21,8	17,4
Agence de travail intérimaire	26,6	26,4	19,2	7,4	7,8
Employeur cherchait contact	4,6	4,0	5,8	15,5	14,8
Stage ou Contrat Apprentissage	5,3	8,6	8,4	11,8	4,6
VDAB	7,8	6,7	8,1	6,6	4,9
Annnonce Journal	4,6	4,8	7,0	5,7	9,8

École	5,0	2,1	5,1	8,2	8,3
Annonce Internet	0,0	0,1	1,2	1,9	6,4

Les jeunes qualifiés trouvent beaucoup moins souvent leur premier emploi grâce à des agences d'intérim, mais sont nettement plus souvent contactés par l'employeur lui-même.

E) LE PREMIER EMPLOI PERMET-IL D'ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES NOUVELLES ?

Nous avons demandé aux jeunes si leur premier emploi leur avait permis d'acquérir des compétences qu'ils n'avaient pas auparavant. En cas de réponse positive, nous avons cherché à savoir s'il s'agissait de compétences utiles uniquement pour cet emploi et cet employeur-là, pour un emploi similaire chez d'autres employeurs, ou encore utilisables partout. Ces différentes sortes de compétences sont respectivement appelées dans le tableau qui suit 'compétences spécifiques à l'entreprise/au métier/au secteur' et 'compétences générales'.

Dans une optique de mobilité, il est important de pouvoir acquérir des compétences qui peuvent être utiles pour d'autres employeurs afin de ne pas être confiné à une seule fonction ou un seul emploi.

Que nous apprennent ces résultats ?

Qui trouve un emploi permettant d'étendre ses compétences ?		nouvelles compétences acquises			
		Aucune	Non	Limitée	Vaste
Sexe	Homme	22,7	9,4	34,3	33,6
	Femme	28,5	6,6	33,7	31,2
Origine ethnique	Belge	25,1	7,8	34,3	32,7
	Turc	36,0	12,7	29,3	22,0
	N-Afr.	32,9	6,2	38,4	22,6
	S.Eur.	34,6	5,4	28,5	31,5
	Autres	24,5	10,1	31,5	33,9
Niveau enseignement père	Faible	30,0	9,3	33,5	27,2
	Moyen	23,8	7,9	34,7	33,6
	Élevé	19,9	5,7	34,0	40,4
Niveau enseignement répondant	< 2ES	36,2	12,4	26,2	25,2
	2ES	34,8	10,6	29,0	25,6
	3ES	27,6	9,2	34,2	29,0
	ES 1	20,8	6,2	37,1	35,8
	ES 2	16,5	3,0	32,7	47,8

Le principal enseignement de ce tableau, en dehors du fait que les jeunes d'origine étrangère sont plus nombreux que les jeunes Flamands à dire qu'ils n'ont rien appris, se trouve dans le coin inférieur gauche.

Il y a une corrélation très claire entre le niveau de qualification obtenu et l'affirmation selon laquelle le premier emploi exercé a permis d'apprendre quelque chose de nouveau. Ce ne sont pas seulement les formations qui permettent de se perfectionner : on peut aussi apprendre de manière informelle en regardant faire les autres. La corrélation avec le niveau de qualification est inquiétante parce qu'elle révèle un 'effet Mathieu' : les jeunes qui ont déjà appris le plus de choses pendant leur scolarité acquièrent davantage de compétences nouvelles lors de leur premier emploi que ceux qui ont moins fait d'études. En outre, plus le niveau de qualification

est élevé, plus les jeunes disent avoir appris des choses qui pourront leur être utiles ailleurs. Cela signifie, pour l'acquisition de compétences utiles sur le marché de l'emploi et les possibilités d'insertion professionnelle, qu'il ne faut pas seulement s'intéresser au parcours scolaire proprement dit, mais aussi tenir compte de ce qu'on apprend en début de carrière.

Quels emplois permettent d'étendre ses connaissances ?	DInd	DDét	Intérim	Activation
Rien appris de plus	20,4	24,7	41,5	26,1
Compétences liées à l'entreprise	7,8	7,4	9,5	7,8
Compétences liées à la profession / au secteur	37,6	33,9	24,5	33,8
Compétences générales	34,2	34,0	24,6	32,3

Quels emplois permettent d'étendre ses connaissances ?	T Plein	T Partiel
Rien appris de plus	24,4	32,1
Compétences liées à l'entreprise	8,2	6,7
Compétences liées à la profession / au secteur	34,3	32,0
Compétences générales	33,0	29,2

Le type de premier emploi exercé est tout aussi important que les caractéristiques du jeune travailleur. Ainsi, ceux qui ont trouvé ce premier emploi par l'intermédiaire d'une agence d'intérim sont beaucoup plus nombreux à affirmer qu'ils n'ont rien appris de neuf lors de cette première expérience. La question est bien sûr de savoir si quelqu'un qui accepte un emploi intérimaire considère cela comme un 'véritable' travail ou comme un prolongement de sa période de recherche d'emploi : certains peuvent s'en servir comme d'un tremplin pour trouver un autre emploi. Pour les jeunes peu qualifiés et d'origine étrangère, il est important de vérifier quel est à leurs yeux le statut d'un travail intérimaire.

5. EN GUISE DE RÉFLEXION FINALE

Que nous apprend ce tour d'horizon ?

L'une des grandes conclusions est l'absence d'objectifs quant à la transition entre l'enseignement et l'emploi dans les documents européens tandis que la recherche SONAR illustre les sérieux problèmes rencontrés par les jeunes, en particulier – mais pas uniquement – ceux qui sont faiblement scolarisés ou qui sont d'origine étrangère.

Ce n'est pas seulement le fait de trouver ou non un emploi qui compte, mais aussi la durée de la recherche de ce premier emploi et les possibilités d'apprentissage qu'il offre. Une autre question importante est de savoir dans quelle mesure ce premier emploi correspond aux études suivies. Les données de la recherche SONAR nous permettent par exemple d'estimer qu'environ 20 à 30 % des jeunes exercent un premier emploi en-dessous du niveau de leurs études. Ces résultats sont conformes à ce qu'indiquent des études faites dans d'autres pays. Nous ne savons pas comment évolue cette correspondance entre les études et le premier emploi dans la suite de la carrière. Mais le risque que cela entraîne une érosion des compétences n'est pas purement fictif.

Il est difficile de s'attaquer structurellement à ces problèmes parce qu'ils se situent à la croisée de trois grands domaines politiques. Il y a tout d'abord le domaine de

l'enseignement, qui élabore des stratégies selon la conception de l'enseignement classique. Au niveau européen, on réfléchit surtout en termes d'harmonisation des systèmes d'enseignement, de mobilité internationale et de reconnaissance des diplômes. D'où le travail sur le 'European qualification framework' et l'accent mis sur des aspects qui concernent surtout l'enseignement supérieur. Un deuxième domaine est celui de l'emploi. En général, les organisations internationales soulignent très fortement les obstacles qui entravent l'accès des jeunes au marché de l'emploi, comme les salaires minimaux ou la dualité entre les emplois à durée déterminée ou à temps partiel et ceux à temps plein. Enfin, il y a un troisième domaine, celui de l'inclusion, de l'intégration, de la cohésion sociale, de la diversité et de la lutte contre la pauvreté. C'est un domaine qui est beaucoup moins solidement établi, dont les instruments ne sont pas bien adaptés aux deux autres et qui, dans la pratique, se heurte très souvent à eux. Et c'est le grand problème qui se pose pour élaborer des indicateurs pour ce domaine : on se retrouve face à deux pouvoirs établis, qui sont très difficiles à aborder et dans lesquels ce troisième domaine doit malgré tout réussir à s'intégrer.

Un autre aspect frappant, à la lecture des documents de l'Union européenne et de l'OCDE, est que, même si la Méthode ouverte de coordination ne précise pas quelles méthodes ou quels instruments doivent être employés et s'efforce d'être justement très ouverte, il y a malgré tout une tendance très nette à considérer que des mesures identiques pour tout le monde sont la voie à suivre : un chemin que chaque pays devrait emprunter, comme par exemple la structure BAMA.

Il y a une dizaine d'années, un réseau de recherche européen a réalisé une étude comparative sur les mécanismes qui influencent la transition entre l'école et l'emploi. L'une des grandes conclusions était que ce n'est pas parce qu'un problème se pose de manière semblable – ou qu'on a mis au point pour lui des indicateurs similaires – que la signification d'une mesure est la même partout. En particulier si on compare des pays tels que l'Allemagne, où il y a un système dual, et la Grande-Bretagne, qui ne connaît pratiquement pas de formes de formation professionnelle.

Une dernière réflexion est que l'on continue à réfléchir essentiellement de manière curative dans cette matière. Les recherches nous ont pourtant clairement enseigné que tout ce qui se passe au cours de la scolarité elle-même – le choix de l'école, de la filière d'enseignement – exerce une grande influence, y compris pour la transition entre l'école et l'emploi et pour la carrière ultérieure. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il ne faut donc pas seulement s'intéresser au début de la carrière : l'apprentissage tout au long de la vie commence dès le début de la scolarité, et parfois même avant.

Raphaël Darquenne est chercheur au Centre d'Études Sociologiques au sein des Facultés universitaires Saint-Louis, et est chargé du réseau MAG (Méthode d'analyse en groupe)..

Cette intervention se base essentiellement sur la recherche intitulée "*Cadre d'analyse et d'évaluation de l'action publique (en Région de Bruxelles-Capitale) en matière de transition des jeunes entre l'enseignement et l'emploi*"⁵. Cette recherche vise à construire un cadre d'analyse et d'évaluation de l'action publique et associative en matière de transition des jeunes, de manière à en instruire l'évaluation et à voir ses différentes potentialités. Dans une moindre mesure, cette intervention se base également sur la recherche de la Fondation Roi Baudouin "*Un autre regard sur les jeunes enlisés dans le chômage*"⁶, lors de laquelle certains dispositifs ont été analysés à la loupe et une centaine de jeunes ont été interrogés.

Analyser les espaces transitionnels en Belgique implique premièrement de voir en quoi il est nécessaire de prendre la mesure de la transition comme une totalité qui implique un certain nombre de composantes, que sont notamment le marché de l'emploi, l'enseignement, l'espace transitionnel à proprement parler, les jeunes peu qualifiés eux-mêmes, etc. Il s'agira ensuite d'élaborer une matrice conceptuelle qui permet d'inventorier, d'analyser et d'évaluer dans une certaine mesure l'action publique en matière de transition vers l'emploi. C'est un cadre d'analyse relativement simple, facilement mobilisable par les acteurs. Ce travail permettra de qualifier les dispositifs d'insertion et leurs articulations. Enfin, nous caractériserons le modèle belge de transition. L'étude du CES compare différents modèles de transition, dans leur articulation entre la protection sociale, l'enseignement et les marchés du travail. Pour conclure, nous proposerons une grille d'analyse et des critères d'évaluation des dispositifs et des politiques de transition pour terminer par les interpellations et les recommandations.

1. LA TRANSITION COMME PROBLÈME SOCIAL

La transition est un problème social, qui s'analyse de façon sociologique. Elle n'est pas la même pour tout le monde; il y a de fortes différences entre catégories de jeunes, selon leurs origines. La transition est également essentiellement un problème qui concerne les jeunes, plus soumis aux fluctuations de l'économie et du marché du travail que les autres catégories d'actifs. On peut identifier différents types de trajectoires : certains ont un accès rapide et durable à l'emploi, d'autres y accèdent difficilement après une période de chômage, d'inactivité ou de formation, d'autres ont des parcours de formation ou de reprise d'études ou sont au contraire en

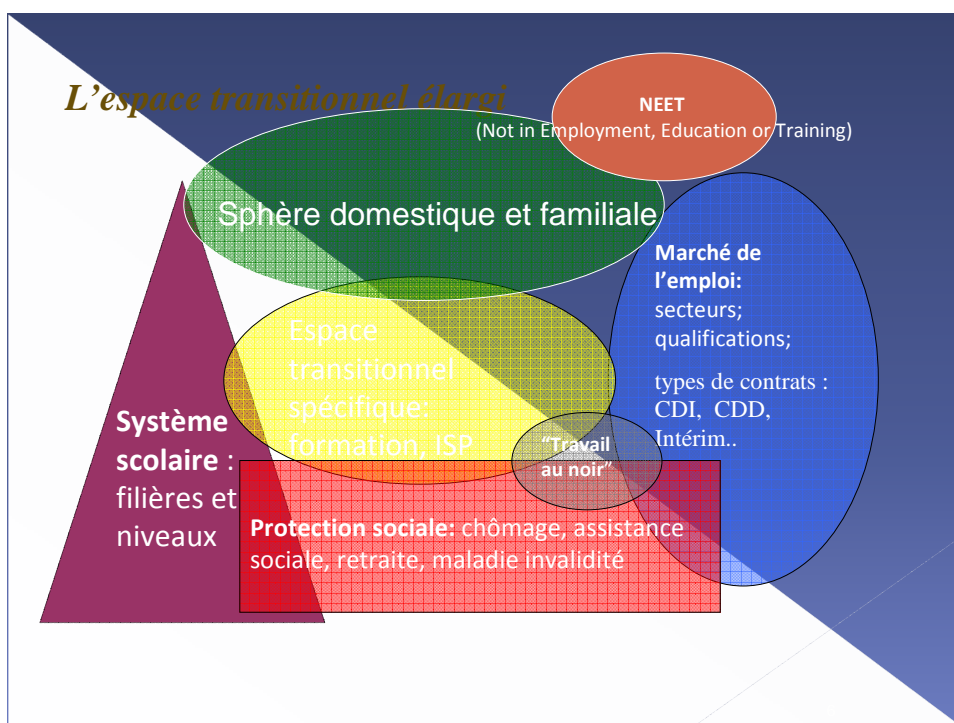
⁵ Commission consultative Formation Emploi - Enseignement, "*Cadre d'analyse et d'évaluation de l'action publique (en Région de Bruxelles capitale) en matière de transition des jeunes entre l'enseignement et l'emploi*", sous la direction du professeur Abraham Franssen (CES-FUSL) en partenariat avec l'Agence Alter et en collaboration avec le Secrétariat de la CCFEE, Bruxelles, 2009.
<http://www.ccfée.be/download.php?92244828851af04f7ed2ef4419093769>

⁶ FRANSSEN Abraham, DARQUENNE Raphaël, VAN HEMMEL Line, VANDERBORGHT Yannick, STRYVEN Ludo, "*Un autre regard sur les jeunes enlisés dans le chômage*", Fondation Roi Baudouin, janvier 2009

décrochage de l'emploi et enfin, certains restent en chômage persistant ou récurrent.

2. MATRICE CONCEPTUELLE

Le principe de cette analyse est d'aborder la transition comme « phénomène social total », c'est-à-dire l'espace transitionnel de manière large, en prenant en compte ses composantes et articulations et en évitant d'isoler les différents critères permettant d'expliquer cette transition. Cela implique d'aborder cet espace transitionnel d'une manière assez large. Comment ces différents services s'articulent-ils? Comment produisent-ils des effets (positifs ou non) ? Il s'agit d'aborder la transition, non comme une situation, mais comme le résultat de rapports sociaux entre des acteurs pris dans des cadres institutionnels et des intérêts divergents. Il s'agit également de distinguer les différents niveaux d'analyse et d'action. L'objectif est donc de "co-penser" l'espace transitionnel dans ses articulations et ses différents niveaux.



L'ESPACE TRANSITIONNEL ÉLARGI

Le schéma nous permet d'identifier les différentes composantes des transitions. On y trouve les jeunes eux-mêmes et l'espace transitionnel spécifique qu'on décrit comme un espace organisé : c'est l'insertion socioprofessionnelle et les différents acteurs en lien les uns avec les autres ainsi qu'avec les différents services de l'emploi (VDAB, Actiris, Forem) et l'Onem. Il y a également le marché de l'emploi, relativement classique, où souvent le contrat à durée indéterminée est valorisé, et à la marge, on trouve le travail au noir. Tout cela fonctionne selon un système de protection sociale qui vise à protéger les gens et à assurer leur transition. Enfin, il y a le système scolaire qui est relativement déterminant dans les trajectoires et la sphère domestique et familiale. Selon les pays européens, l'importance relative apportée à chacune de ces dimensions est fort différente. Certaines stratégies se révèlent plus efficaces que d'autres.

Différents niveaux d'analyse : macro, méso, micro, nano

Le système social et économique	Le champs de l'insertion socio-professionnelle	Les dispositifs pris « un-à-un »	Les individus
Niveau MACRO : modèles nationaux et tendances européennes	Niveau MESO : Les stratégies et les modes d'articulation	Niveau MICRO : Les logiques et pratiques d'intervention	Niveau NANO : Les trajectoires individuelles
Responsabilité systémique et collective	Responsabilité politique et institutionnelle	Responsabilité organisationnelle et professionnelle	Responsabilité individuelle
Etat, acteurs collectifs, choix politiques et économiques centraux	Les acteurs intermédiaires (autorités régionales, institutions, instances de concertation)	Opérateurs et dispositifs concrets; les professionnels	Individus Caractéristiques individuelles, capacités, représentations et stratégies ⁷
22-23 Avril 2010	Donat Carlier	et Abraham Franssen	

Il s'agit ici d'une analyse relativement classique, avec les niveaux macro, méso, micro, auxquels nous avons ajouté le niveau nano. Au niveau macro, se trouve le système social et économique, donc le système global (le marché de l'emploi, la concurrence internationale etc.). La responsabilité y est collective, mondiale, européenne et nationale tandis que la politique nationale ou régionale y a assez peu d'effet. Dès lors, cet exposé concernera les trois derniers niveaux et plus particulièrement le niveau meso, où se trouvent toutes les stratégies et leurs modes d'articulation. C'est à ce niveau que l'action publique peut agir.

Cette grille d'analyse présente l'organisation de dispositifs et leurs articulations. Étudier ces dispositifs un à un permet d'analyser leur logique d'action, leurs objectifs, la façon dont ils entendent répondre au problème de la transition, sur le terrain au niveau des trajectoires individuelles des jeunes par exemple.

3. CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE DE TRANSITION EN BELGIQUE

En Belgique, notre système est relativement autonome et fortement inégalitaire : on peut sortir d'une école prestigieuse et avoir une trajectoire professionnelle facile ou sortir d'une mauvaise école et se retrouver sans les compétences nécessaires pour s'intégrer sur le marché du travail. Le marché du travail "interne" est relativement régulé et protégé (niveau de salaire, indexation, définition de l'emploi convenable), ce qui favorise plutôt la stabilité des salariés en place, bien qu'on observe tout de même un développement croissant des formes d'emploi précaire, temporaire et partiel. Notre système de protection sociale (assurance chômage et aide sociale) assure une fonction de filet de sécurité, tout en soumettant certains publics à des conditions particulières qui peuvent être plus ou moins restrictives ou potentialisantes.

Enfin, il y a une influence croissante, bien que modérée, des tendances à l'œuvre au niveau européen, comme l'activation, la formation continue, la flexibilité.

LES STRATÉGIES D'ACTION PUBLIQUE

Il existe des stratégies qui sont en lien plutôt avec *le système d'enseignement et de formation*, comme la reprise d'études, le congé éducation, l'enseignement de promotion sociale, le développement de la formation en alternance, la formation professionnelle, la validation des acquis de l'expérience.

Il existe aussi des stratégies en lien avec *le marché de l'emploi*. On y trouve des stratégies d'action directe sur le marché de l'emploi, comme des mesures d'aides à l'emploi dont des aides à l'emploi marchand (qui impliquent entre autres des réductions de charges ou des assouplissements des règles du marché du travail), des aides à l'emploi non-marchand (ex : ACS), l'économie sociale d'insertion, les programmes de mise à l'emploi visant à l'employabilité (art 60, art 61). On y trouve également le renforcement de l'intérim (privé et social) et les modifications des représentations et des pratiques de recrutement des employeurs (comme la lutte contre la discrimination à l'embauche).

L'Etat peut également agir au moyen du *système de protection sociale*. En matière de chômage et d'aide sociale, il peut agir via une stratégie de contrôle et d'accompagnement, comme par exemple le plan d'accompagnement et de suivi des chômeurs (ONEM et SPE régionaux), le chômage temporaire, chômage économique, ou encore le contrat d'intégration, dans sa dimension de contrôle et de sanction (CPAS). Il peut également agir dans le domaine des pensions et retraites, qui peuvent constituer une incitation à la sortie de l'emploi ou une incitation à rester (comme les « pré-retraites » en débat, le débat des pensions, le pacte des générations). En matière de maladie, d'invalidité, et d' handicap, il existe le contrôle médical et une catégorie émergente : « les inemployables ».

Ensuite, en lien avec *la sphère domestique et familiale*, il existe les suspensions temporaires ou partielles du contrat de travail (plus ou moins compensées financièrement) pour favoriser les transitions personnelles ou professionnelles. Il y a aussi les pauses-carrière, le crédit temps, le congé parental, le congé pour maladie grave d'un membre de la famille, etc.

Enfin, plutôt en lien avec *l'espace transitionnel proprement dit*, la stratégie d'accompagnement vise l'autonomie des gens: on essaie d'individualiser les suivis et la prise en charge. On y utilise souvent le référentiel du projet, du contrat. Cela vise à mettre en place un travail en réseau et vise également l'accompagnement, l'information et l'orientation, l'aide à la recherche d'emploi ou encore la mise en place de périodes de transition en vue de favoriser l'accès ou le retour à l'emploi, l'outplacement et les cellules emploi (en cas de restructuration).

Pour terminer, en lien avec « *les autres problématiques* », reste tout le secteur social ; les frontières sont encore relativement ténues entre le service social à proprement parler et les services qui s'occupent d'insertion socioprofessionnelle. Il existe de nombreux services d'aide et d'action qui ne sont pas directement centrés sur l'emploi, mais plutôt sur le domaine de la santé et la santé mentale, l'aide juridique, familiale..... ou les services d'aide à la jeunesse.

4. LA GRILLE D'ANALYSE

Grille d'analyse des dispositifs		
POURQUOI ? Quel est l'algorithme au principe du dispositif ? - Hypothèse causale - hypothèse d'intervention	POUR QUI ?	AND SO WHAT ? Quels sont les impacts (changement de comportements, de représentations, de situation des différents acteurs) et quels sont les effets (voulus/imprévus ; bénéfiques/pervers ; quantitatifs/qualitatifs ; objectifs/subjectifs) ?
	SUR QUOI ?	
	COMMENT ?	
	PAR QUI ?	
	QUAND ?	
	OU ?	
	AVEC QUI ?	
CARACTERISTIQUES INSTITUTIONNELLES ET ORGANISATIONNELLES PERTINENTES		
POINTS FORTS/POINTS FAIBLES		
LEARNING EFFECTS (interesting practices) (outils, pratiques, stratégies à diffuser)		

Cette grille d'analyse a été mobilisée à la fois dans cette recherche et dans la recherche de la Fondation Roi Baudouin. Lors de cette dernière, elle a servi de guide à l'analyse de dispositifs, menée par entretien et par observation. Et lors de la recherche commandée par la CCFEE (Commission Consultative Formation Enseignement Emploi), cette grille a servi à analyser une vingtaine de dispositifs en se basant sur les sources secondaires. Celle-ci invite à poser différentes questions:

- *Pour qui ?* A qui ce dispositif est-il destiné ?
- *Sur quoi entend-il agir ?* Les dispositifs entendent souvent agir sur l'employabilité, mais ils peuvent chercher à agir sur d'autres éléments comme la présentation de soi, la rédaction d'un CV, les compétences interpersonnelles, les compétences techniques.
- *Comment le fait-il ?* quels processus ce dispositif met-il en place ?
- *Par qui le dispositif est-il mis en place ?*
- *Quand ?* à quel moment de la trajectoire du jeune ce dispositif intervient-il ?
- *Où ?*
- *Avec qui ?* Quels partenariats ?

Il faut également se demander *quelles sont les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles pertinentes*. L'objectif est d'observer les différentes pratiques et d'isoler les facteurs permettant le succès ou l'échec, les *points forts* et les *points faibles*.

Ce type de recherche vise à formaliser, à instruire la qualité d'un dispositif d'insertion. Pourquoi un dispositif d'insertion fonctionne-t-il bien ? Un dispositif peut par exemple ne pas être en contact avec les employeurs ou ne pas viser une formation qualifiante mais néanmoins apporter une forme de développement de l'estime de soi. Certains dispositifs sont plus axés sur l'aspect citoyenneté que sur l'aspect insertion à proprement parler.

La question du "pourquoi" analyse deux types d'hypothèses: l'hypothèse causale c'est-à-dire la façon dont on explique que les jeunes sont en décrochage et les hypothèses d'intervention, qui considèrent que sur base de l'hypothèse causale, c'est en agissant de cette façon que nous allons pouvoir apporter notre pierre à l'édifice.

Le "and so what ?" est très important : cela revient à poser la question des impacts objectifs, mesurables, quantitatifs et qualitatifs de ces dispositifs.

Différentes logiques d'action peuvent ensuite être observées :

- Certains dispositifs reposent sur une contrainte relativement forte (avec une utilisation plus ou moins forte de la sanction), d'autres reposent sur le choix de la personne et ne fonctionnent que si celle-ci choisit elle-même de s'intégrer dans ce dispositif.
- Il existe des systèmes très intensifs, courts dans le temps, qui essaient de donner un maximum de compétences, tandis que d'autres sont beaucoup plus longs, et visent la resocialisation.
- Certaines dispositifs sont très individualisés, c'est-à-dire partent du jeune, de la personne et ses compétences pour construire un projet, d'autres sont beaucoup plus standardisés. Il faut noter que les dispositifs se déclarent souvent comme "individualisés" alors qu'ils sont plutôt standardisés.
- Il existe des dispositifs soit centrés sur l'emploi soit centrés sur d'autres finalités.
- Il existe des dispositifs qui se fondent sur une catégorisation et segmentation des publics (et qui dès lors choisissent de s'adapter à ce public), d'autres choisissent de mixer les publics.
- Certains adoptent des pédagogies participatives, où les stagiaires ont le choix de décider comment ça se passe. D'autres proposent une pédagogie très 'descendante', avec des cours comme 'comment faire un CV'.
- Certains dispositifs sont centrés sur la mise à l'emploi directe, où le but est d'avoir un emploi. D'autres visent une mise à l'emploi différée. Ils laissent les jeunes à eux-mêmes ; ils leur donnent des outils et les lâchent sur le marché du travail en espérant, sans pouvoir le vérifier, qu'ils trouveront un emploi.
- Il y a des dispositifs qui tiennent compte de la personne dans sa globalité, donc de sa culture, de sa psychologie, et d'autres centrés sur des caractéristiques spécifiques et des diagnostics cliniques.
- Il existe des dispositifs qui sont des simples adaptations aux exigences supposées des employeurs et d'autres qui fonctionnent par ajustements mutuels, donc qui travaillent beaucoup avec les employeurs. Il y a par exemple de nombreuses institutions qui travaillent avec des portefeuilles d'employeurs, pour permettre de placer les bonnes personnes aux bons endroits.
- Il y a enfin des logiques cliniques, où on se penche sur la personne et fait un diagnostic de son employabilité, et d'autres qui sont plus pratiques où ces diagnostics semblent inutiles et où on met directement la personne au travail.

5. CONSTATS, PISTES ET INTERPELLATIONS

La formation scolaire initiale conditionne l'entrée sur le marché du travail et le type de carrière professionnelle. On en reste, malgré l'émergence d'une transition et d'une mobilité de plus en plus grande des travailleurs, à une organisation de l'action publique qui fonctionne par fonction, par étape et par statut : tel type de diplôme donnant accès à telle profession. La norme de l'emploi à durée indéterminée reste dominante, tout le monde court après l'emploi stable et le CDI ; la proportion de CDI

est d'ailleurs plus importante chez nous que dans d'autres pays européens. L'emploi publique et non-marchand, financé par les pouvoirs publics, est important, surtout en Wallonie et à Bruxelles. Enfin, il y a de fortes différences entre les hommes et les femmes, notamment dans les répartitions par tranche d'âge. Notre modèle reste fort proche du modèle où l'homme est le principal "breadwinner".

On observe également une forte résistance institutionnelle, politique et culturelle à changer de paradigme, à passer d'une logique statutaire et linéaire à une logique qui prenne en compte la transition généralisée et l'idée selon laquelle chaque individu devient un entrepreneur pluri-actif de lui-même, veillant à son capital employabilité, trouvant tout naturel de se "réorienter" ou de reprendre une formation, etc.

Concernant les jeunes en particulier, la recherche de la Fondation Roi Baudouin nous a permis de constater un taux de chômage particulièrement élevé chez les jeunes en Belgique; ils sont plus sensibles aux fluctuations conjoncturelles. Le début de carrière est en fait déterminant. Différentes études montrent qu'une personne qui commence par une période de chômage, trouve un emploi puis se retrouve au chômage verra son estime de soi fortement altérée. L'estime de soi est fondamentale pour l'employabilité. Il y a également une surreprésentation des jeunes dans les emplois précaires, un risque d'exclusion très important pour les peu qualifiés et une accumulation de facteurs de risque (sociaux, scolaires, ségrégations) dès le départ. On ne part pas avec les mêmes chances. Lors des entretiens, tous les jeunes interviewés nous disaient aspirer à une « vie normale » et à un emploi stable, un salaire leur permettant de s'installer, s'acheter une télévision et une voiture. Tous ces jeunes rencontrés sont des jeunes peu qualifiés issus des trois Régions du pays. Ils ont un projet assez positif au départ ; lorsqu'ils choisissent d'arrêter l'école, ils veulent s'intégrer sur le marché du travail et font des efforts en ce sens, utilisant tout les canaux possibles pour trouver un emploi. Pourtant, très vite, ils vont se décourager : la plupart des employeurs ne leur répondront pas, leur fermeront les portes. Petit à petit, ils vont penser qu'ils ne sont pas utiles à la société. Ainsi, un processus presque de honte de soi apparaît, qui vient grever la recherche d'emploi. Ils partent avec beaucoup d'illusion mais à force de réponses négatives, ils se retranchent et abandonnent. Ces jeunes sont entre l'illusion et le désenchantement, entre la proactivité et l'abandon. Les grandes différences de trajectoires parmi les jeunes sont alors essentiellement dues à leur capital social et culturel. Ceux qui sont entourés ont des possibilités tandis que les plus isolés sont souvent sans ressources positives. Enfin, on constate une distance vis-à-vis des dispositifs institutionnels : certains jeunes seront relativement dociles avec les dispositifs, d'autres utiliseront les dispositifs pour y prendre ce qui les intéressent, d'autres encore resteront méfiants à l'égard de ceux-ci. Cela résulte souvent d'une méconnaissance du cadre global, du marché de l'emploi et des dispositifs existants.

Le modèle belge s'essouffle un peu : il y a une précarisation des groupes vulnérables, des peu qualifiés, ou encore des femmes. Il y a également une ethnicisation de l'échec scolaire, essentiellement à Bruxelles.

Ces dix dernières années, le discours dominant s'est retourné : autrefois, il incitait à la sortie (externalisation), aujourd'hui, il incite à la rentrée ou au maintien sur le marché de l'emploi (activation), à mettre les gens en activité, en travail sur eux-mêmes. Mais il y a de nombreux « pièges » et des effets contradictoires dans les articulations entre les dispositifs. Ceux qui disposent déjà de ressources positives en bénéficient souvent le plus, et ils excluent davantage les plus précarisés. En outre, beaucoup d'organisations

doivent prouver leur efficacité. Elles sont donc tentées de favoriser les personnes qui ont déjà plus d'outils et qui arriveront plus facilement à trouver un emploi (logique d'écrémage). Il y a également une logique un peu clinique: cela peut avoir un effet handicapant d'être "diagnostiqué" comme ayant de 'grands troubles de l'employabilité'. D'autres dispositifs ne proposent pas de diagnostics et proposent d'entrée de jeu des logiques d'insertion, des contrats de travail pour permettre à des jeunes de s'insérer sur un marché du travail peu qualifié le plus rapidement possible. Il y a enfin un effet 'cul de sac' ou effet 'labyrinthe' ; beaucoup de jeunes passent par de nombreux dispositifs en s'y perdant, sans jamais en voir la fin.

Nous avons également constaté qu'aujourd'hui domine la représentation selon laquelle, si les jeunes ou les moins qualifiés ne trouvent pas d'emploi, c'est du à leurs compétences inadaptées au marché de l'emploi. Cette idée n'est qu'une réalité partielle et nourrit le mythe qu'il y a suffisamment d'emploi pour tout le monde. Nous sommes dans une période de chômage structurel, qui ne s'améliore pas avec la crise. Dès lors, si des emplois ne sont pas créés de façon supplémentaire, les dispositifs de l'espace transitionnel ne contribuent qu'à changer la place des jeunes dans la file d'attente.

Former les chômeurs est important, mais pas uniquement. En effet, nombreux sont ceux qui ne disposent pas des ressources culturelles, sociales, symboliques, financières pour pouvoir entrer dans cette logique de l'individu entrepreneur de lui-même et qui donc ne s'intégreront pas dans les emplois assez ou très qualifiés.

CONCLUSION

Il n'y a en réalité pas une réelle politique de la transition : tout reste assez cloisonné. Il y a pléthore de dispositifs : certains ont été évalués, leurs effets analysés. Mais on ne pense toujours pas l'analyse de l'espace transitionnel de façon globale et en fin de compte, il se peut que ces dispositifs aient des effets contradictoires. La sécurité sociale ne se pense pas en même temps que l'enseignement et l'enseignement ne se pense pas en même temps que le système d'insertion. Or il faudrait penser le système de façon globale et aller vers une nouvelle forme d' "état social actif". Cela implique de clarifier les responsabilités entre les acteurs, d'agir en amont, c'est-à-dire sur l'enseignement en priorité et en aval sur la création d'emplois convenables, d'assurer les connections entre les institutions, de privilégier les dispositifs intensifs et les trajets courts parce que les jeunes peu qualifiés veulent travailler rapidement en général. Il faudrait également une véritable individualisation des droits et plaider pour une véritable contractualisation car aujourd'hui, avant d'être de vrais contrats, les contrats sont d'abord des actes administratifs unilatéraux. Il faut donc qu'il y ait une contrepartie à ces contrats, ce que l'Etat n'assure pas.

Une autre piste serait de renforcer les liens avec le monde du travail et les employeurs. Certains dispositifs travaillent de façon complètement déconnectée du monde du travail, les compétences qui y sont développées ne permettent alors pas d'atteindre celui-ci. Les dispositifs qui ont des liens directs avec les employeurs sont souvent beaucoup plus efficaces. Il faut donc des perspectives concrètes à la clé plutôt que de multiplier les dispositifs qui ne mènent pas à grand-chose. L'accompagnement dans l'emploi est aussi très positif, comme le job coaching.

LE DECRET 'LEREN EN WERKEN' CONTRIBUE-T-IL A UNE TRANSITION DURABLE ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET LE MARCHE DE L'EMPLOI POUR DES JEUNES EN SITUATION DE VULNERABILITE ?

Johan Gaudissabois (Groep Intro vzw)

Johan Gaudissabois est directeur régional de Groep Intro vzw West-Vlaanderen. Groep Intro est une organisation active dans le domaine de la formation, de l'enseignement, de l'accompagnement, du jobcoaching, de l'expérience professionnelle et de l'économie sociale. Elle n'organise pas un enseignement à la manière d'un CDO (Centrum voor Deeltijds Onderwijs), mais, dans le cadre du récent décret 'Leren en Werken', elle forme des jeunes qui sont inscrits dans un CDO.

En guise d'introduction, il est important de préciser que notre position sur le décret 'Leren en Werken' résulte de l'angle d'approche adopté par Groep Intro, et pas de celui de l'enseignement. L'un et l'autre ne sont pas forcément opposés, mais cette présentation s'inspire de la pratique propre à notre organisation dans le cadre de ce décret.

En 2008, lorsque le décret 'Leren en Werken' a vu le jour, on se trouvait dans une situation unique du point de vue politique puisque deux domaines, l'enseignement et l'emploi, relevaient de la compétence d'un seul ministre, Frank Vandenbroucke. Celui-ci en a profité pour révolutionner l'enseignement secondaire professionnel en alternance.

1. RAPPEL HISTORIQUE : L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION EN ALTERNANCE

L'enseignement en alternance date de 1984. Il a été créé en réponse à la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans. Pour nous, c'est aujourd'hui une évidence, mais à l'époque, c'était une révolution. Dans un reportage de l'émission Panorama, à la télévision flamande, on voyait une école professionnelle dans laquelle une leçon de mathématiques était infligée – il n'y a pas d'autre mot – à des élèves de 15 ou 16 ans environ, avec un enseignant qui attendait désespérément la fin de l'heure et des élèves totalement désintéressés par la matière, qui prenaient un malin plaisir à torturer leur professeur. La morale de l'émission était: monsieur le ministre, à quoi cela sert-il de prolonger l'obligation scolaire si le groupe à qui cette mesure est destinée n'en a que faire ?

L'objectif du ministre de l'Enseignement à l'époque (Daniel Coens), était similaire à celui du ministre Frank Vandenbroucke, à savoir réduire le nombre de jeunes qui sortent de l'enseignement sans qualification. Trop de jeunes se présentent à 14 ans, ou plus tard à 16 ans, sur le marché de l'emploi sans avoir de qualifications ou d'ambitions claires. Le ministre voulait lutter contre cela en les obligeant à suivre un parcours qualifiant. C'est plus facile à dire qu'à faire, mais le ministre avait des réponses. Conscient des limites des formes traditionnelles d'enseignement, le ministre Daniel Coens institua en 1984 le système de l'enseignement en alternance. Il s'agissait essentiellement d'une copie du *Dualsystem* allemand. Celui-ci est un système relativement élitaire et bien conçu, dans lequel la formation et l'emploi, ses deux composantes, se complètent harmonieusement et qui a vraiment été une réussite. L'idée du ministre Daniel Coens était de le transposer en Flandre et, plus largement,

en Belgique. Mais il y a apporté une petite nuance: il l'a assorti d'une obligation de présence à l'école pendant 15 heures. Autre innovation, une approche méthodologique différente a été prévue pour ce groupe difficile. C'est ainsi que le secteur de la formation, qui relevait auparavant du département de la Culture, est venu s'y greffer. Ce secteur avait une large expérience des jeunes de 14 à 16 ans déjà engagés dans la vie professionnelle.

Les deux nouveaux systèmes d'alternance, l'enseignement en alternance (*deeltijds onderwijs*) et la formation en alternance (*deeltijdse vorming*), sont venus compléter le système traditionnel, existant depuis longtemps maintenant, de l'apprentissage (*leertijd*). Ces trois systèmes ont donné naissance à un paysage très morcelé qui n'a pas toujours très bien fonctionné. De plus, la formation en alternance a uniquement été implantée dans le réseau libre: l'enseignement de la Communauté flamande, l'enseignement provincial, l'enseignement communal et les autres réseaux n'en ont donc pas fait usage. Il n'y a pas eu d'incitants pour favoriser cette formule et ils n'étaient soumis à aucune obligation.

2. LE DÉCRET 'LEREN EN WERKEN'

HARMONISATION DES TROIS SYSTÈMES

Le ministre flamand de l'Enseignement et de l'Emploi en 2008, Frank Vandenbroucke, voulait une meilleure harmonisation entre ces trois systèmes. C'était et c'est encore une intention tout à fait louable parce que ces systèmes fonctionnaient séparément.

- Le contrat d'apprentissage est peut-être le mieux connu. Au début des années 80, ce système permettait à des jeunes, qui travaillaient par exemple dans une boucherie mais aussi dans un tas d'autres secteurs d'activité, de suivre une formation comprenant une journée obligatoire de cours à l'école et un apprentissage pratique sur le terrain le reste du temps. À l'époque, ce système était quantitativement beaucoup plus important que l'enseignement en alternance. Aujourd'hui, les proportions sont inversées: sur les 10.000 jeunes concernés par le décret 'Leren en werken', 7000 proviennent de l'enseignement en alternance et 3000 suivent un apprentissage.
- Quant à la formation en alternance, elle était limitée au début au réseau libre, mais elle s'est développée dans d'autres domaines, notamment partout où l'enseignement en alternance n'offrait pas de réponses. Son implantation a été très variée selon la région et selon l'initiative. On peut citer comme exemple d'initiative très claire celle qui concerne les jeunes placés en institution. Dans notre pays, il y a une obligation scolaire, ce qui implique aussi un droit à la scolarité. Mais il faut savoir qu'un grand nombre de jeunes font l'objet d'une mesure de placement en raison de problèmes personnels. Ils ne fréquentent pas d'école pendant plusieurs mois, parfois même pendant toute une année scolaire: ils ne sortent pas de l'institution dans laquelle ils ont été placés. Au début des années '90, le secteur de la formation en alternance a introduit un projet auprès du ministre de l'Enseignement et de la Formation à l'époque, Luc Vandenbossche, pour pouvoir proposer une formation interne à ces jeunes. Cette initiative a été approuvée bon gré mal gré et s'est poursuivie pendant des années.

Il y a beaucoup d'autres exemples qui illustrent comment la formation en alternance s'est positionnée sur ce marché au moyen d'initiatives périphériques. Celles-ci doivent passer devant une commission qui évalue dans quelle mesure il y a une lacune sur le

marché et si l'enseignement en alternance peut combler cette lacune. Si la réponse est négative, elle approuve presque toujours les projets de formation en alternance. Au bout du compte, cela crée un manque de cohérence: il y a beaucoup de projets dans certaines provinces et quasiment aucun dans d'autres pour la simple et bonne raison que personne n'en a pris l'initiative.

OBJECTIFS DE SOCIÉTÉ

Un aspect positif du décret est sa volonté de parvenir à une harmonisation entre la formation et l'accès au marché de l'emploi. En fait, cette intention remonte au système Dual allemand: la combinaison optimale entre l'apprentissage et le travail. Mais il n'est pas évident de concilier cet objectif avec un autre objectif de société que poursuit le décret, à savoir la prise en charge de jeunes qui connaissent des problèmes personnels souvent très graves. Or leur prise en charge est plus lourde ; le risque est alors de voir apparaître des centres de formation en alternance à deux vitesses.

Un moyen important pour atteindre cet objectif est de proposer à chaque jeune un trajet sur mesure débouchant sur l'obtention d'une qualification à part entière. Cela ouvre véritablement des possibilités pour un jeune, du moins s'il suit les bonnes pistes. Il peut même, dans certains cas, obtenir le droit de suivre l'enseignement supérieur..

ENGAGEMENT À TEMPS PLEIN: LES DEUX COMPOSANTES

Quel changement majeur ce décret a-t-il entraîné ? Au lieu de devoir fréquenter l'école pendant quinze heures par semaine, on impose désormais aux jeunes un engagement à temps plein de 28 heures. En effet, la pratique a démontré que, même s'il ne faut pas généraliser, les jeunes 'brossaient' une grande partie de ces quinze heures de cours. Leur mise à l'emploi n'était pas toujours une réussite non plus. Dans ce système où le décrochage était un immense problème, le ministre Frank Vandenbroucke a voulu remédier à cela en exigeant un engagement à temps plein. Cela vaut d'ailleurs aussi pour d'autres filières d'enseignement.

Comment cela se déroule-t-il concrètement ? Les 28 heures se décomposent en deux parties: l'apprentissage à l'école et sur le lieu de travail. La première partie comprend 7 heures de formation générale et 8 heures de formation professionnelle. La seconde partie peut avoir un triple contenu: un contrat de travail, un projet passerelle ou un trajet préalable. Cette seconde composante est désormais elle aussi obligatoire, contrairement au système précédent. On ne peut donc plus satisfaire à l'obligation scolaire en se contentant de suivre 15 heures de cours. Un trajet de développement personnel est prévu pour les jeunes qui ne sont pas encore prêts pour l'apprentissage sur le lieu de travail.

ENGAGEMENT À TEMPS PLEIN: LES QUATRE PHASES

Le décret repose sur quatre phases. Les phases 1 à 3 permettent de donner un contenu à l'objectif d'apprentissage sur le lieu de travail, la phase 4 est celle du trajet de développement personnel.

- La phase 1 est celle de la participation au travail. L'apprentissage sur le lieu de travail consiste concrètement en un contrat de travail, un apprentissage industriel ou un contrat d'intérim. Cette phase est en partie tributaire de la conjoncture sur

le marché de l'emploi. En effet, les contrats sont payés par l'employeur et ne sont presque jamais subsidiés, même s'il y a des aides à l'embauche pour les employeurs. Pour le ministre, c'est la formule la plus intéressante étant donné qu'elle ne lui coûte rien. Quand on sait qu'en pratique, environ 40 % des jeunes sont concernés par cette phase (même s'il faut manier les chiffres avec prudence), on peut dire que le résultat est mitigé. Nous pensons, nous, qu'il s'agit d'un très grand succès, compte tenu du groupe cible avec lequel on travaille. Et des efforts considérables sont faits pour maintenir ce pourcentage à un niveau aussi élevé que possible.

- La phase 2 est le "projet passerelle" (ou "brugproject"). Elle concerne des jeunes qui ont un problème d'attitude, par exemple au niveau de la ponctualité vis-à-vis de l'employeur. Pour beaucoup de jeunes ou même d'adultes, cela ne va pas de soi. Et quand on leur fait des reproches à ce sujet, ils réagissent souvent de manière agressive, ce que l'employeur n'accepte pas. De manière générale, dans un projet passerelle, on travaille sur tout ce qui empêche l'accès au travail et donc à la phase 1, afin que les jeunes puissent ensuite passer dans cette phase. La logique du décret est d'ailleurs de faire chaque fois passer les jeunes à une phase supérieure, la phase 1 constituant ce qu'on peut appeler l'élite. Le projet passerelle a déjà livré quelques enseignements sur le plan politique. Durant la période initiale, la rémunération octroyée aux jeunes était de 500 euros par mois. Cela avait pour conséquence qu'ils voulaient rester dans ces projets étant donné qu'ils n'auraient pas gagné plus à la phase 1. Le ministre a donc rapidement décidé de réduire la rémunération de moitié. Les jeunes touchent donc à présent 250 euros par mois afin de stimuler leur passage vers la phase 1.
- La phase 3 est, dans ce système en cascade – c'est peut-être un terme trop péjoratif, mais c'est bien un peu de cela qu'il s'agit – celle du "parcours préalable". Les jeunes qui se trouvent dans cette phase sont confrontés à de graves problèmes qui compliquent leur insertion sur le marché de l'emploi. Il faut donc faire beaucoup d'efforts pour eux. Mais nous constatons que les subsides pour ces parcours préalables ont été réduits, alors même que les subsides existants étaient déjà clairement insuffisants. Le décret ne peut fonctionner que si toutes les phases sont correctement dotées de moyens.
- La phase 4, celle des "parcours de développement personnel", est en fait une reconfiguration de la formation en alternance. Elle concerne un public pour qui l'emploi n'est absolument pas à l'ordre du jour: ce sont des jeunes qui traversent une crise grave à cause de problèmes personnels, d'addictions, d'une situation familiale difficile etc., et pour qui le travail n'est donc pas du tout une priorité. Ils sont déconnectés d'une série d'éléments essentiels liés au travail, à la famille ou à l'école. Si on analyse ces trajets de développement personnel, on en revient à ce que faisait jadis fondamentalement le travail de formation. Ce sont des groupes très difficiles qui, d'après le pouvoir politique, constituent 10% de la population qui fréquentent l'enseignement en alternance. Il s'agit donc d'un millier de jeunes au niveau flamand.

LES QUATRE PHASES: COMMENTAIRES CRITIQUES

Le décret est manifestement conçu en fonction de l'aspect 'apprentissage et travail' et s'intéresse très peu à la phase 4. Le résultat est qu'on propose un magnifique trajet d'insertion à l'élite, mais que ceux qui sont le plus en difficulté risquent une fois de plus d'être marginalisés. Il s'agit de jeunes qui relèvent traditionnellement du secteur de

l'aide sociale, mais qui sont encore en âge d'obligation scolaire. Or l'obligation scolaire est aussi un droit à la scolarité. Le fait que ce groupe ait été nommé plaide en faveur du ministre, mais le combat pour leur donner une place à part entière est loin d'être gagné, pour ne pas dire plus.

Tout l'enjeu dans la phase 4 consiste à restaurer le contact avec le jeune, ce qui est un travail extrêmement exigeant. Or, la logique du décret est l'apprentissage et le travail: l'objectif de la phase 4 est donc de faire passer le jeune vers les phases 3, 2 et 1. En pratique, un grand nombre d'élèves restent pendant toute une année dans un trajet de développement personnel. On peut donc s'interroger sur l'utilité de celui-ci. Fait-on de l'aide sociale, est-on en train de mettre les jeunes dans un cocon ou bien fait-on un travail utile ?

Aider les jeunes à raccrocher vis-à-vis de l'école est quelque chose que nous tentons de faire, mais ce n'est pas toujours évident. Un trajet de développement personnel comprend 28 heures par semaine pour les cas les plus lourds. Nous considérons que c'est la meilleure piste. Par le passé, nous avons travaillé avec ces jeunes en utilisant nos propres moyens, mais le décret a rendu cela impossible. En soi, ce n'est pas un problème, pour autant que ces 28 heures puissent être valorisées pleinement. Mais nous constatons que les écoles qui envoient des jeunes dans un centre de formation en alternance sont pénalisées au niveau des moyens pédagogiques qui sont mis à leur disposition. Ce n'est pas très logique. On ne touche pas au budget d'une école qui sous-traite seulement 15 heures à un centre de formation en alternance, alors qu'une autre école, qui sous-traite 28 heures, perd une partie de son encadrement: les décideurs politiques partent en effet du principe qu'il s'agit d'une forme de double subsidiarité. On peut dès lors prévoir qu'à la phase suivante, les écoles ne sous-traiteront plus 28 heures, avec pour conséquence que ces jeunes se retrouveront en difficulté car certains d'entre eux ont vraiment besoin de ces 28 heures. Ils ne peuvent pas fonctionner dans un contexte scolaire.

Une autre critique est la subdivision en quatre phases, qui est trop artificielle de notre point de vue. Un jeune qui se trouve dans la phase 1 peut aussi avoir certains problèmes. Il y avait ainsi chez nous quelqu'un qui faisait du travail de secrétariat et qui, à première vue, ne posait aucun problème. On a donc cherché des moyens pour l'engager de manière régulière. Mais tout à coup, elle a connu une rupture sentimentale et elle a disparu pendant trois mois avant de surgir à nouveau au CPAS, à un âge où elle n'était plus soumise à l'obligation scolaire. Tous ceux qui la connaissaient disaient pourtant qu'il s'agissait d'une élève pour la phase 1. Mais il a suffi d'un événement dans sa vie privée, ce qui arrive à beaucoup de jeunes, pour qu'elle laisse tout tomber et qu'elle disparaisse dans l'anonymat. En termes de formation, elle s'est donc retrouvée en quelque sorte à la phase 0. Pour Groep Intro, la subdivision n'est donc pas une très bonne chose: nous pensons que c'est une erreur parce que cela ne correspond pas à la réalité. Même s'il est vrai, bien sûr, qu'il faut bien faire une délimitation quelque part.

Il n'y a pas non plus d'instruments clairs qui indiquent au préalable dans quelle phase un jeune doit être mis. La seule analyse faite se contente de vérifier s'il est prêt à travailler dans l'esprit du décret.

En ce qui concerne les projets passerelles, la grande erreur est que la répartition régionale – l'octroi d'un certain nombre d'heures – est très inégale. D'autre part, il y a une dépendance évidente vis-à-vis des moyens européens alors que cette source de financement se tarira un jour ou l'autre. Un troisième point, important à nos yeux, est

que ces projets sont souvent fortement soutenus par d'autres pouvoirs publics. Si on supprime par exemple le soutien du Fonds des Villes, l'ancien Fonds d'impulsion sociale, ou celui qui est donné par certaines villes comme Courtrai, qui font d'énormes efforts pour cofinancer des projets passerelles, beaucoup d'entre eux disparaîtraient en Flandre. C'est pourquoi nous demandons avec insistance de bénéficier de moyens régionaux structurels. Le pouvoir politique le sait, c'est le service DBO de l'administration flamande qui suit cela et peut-être y est-il attentif. En effet, sans ces phases, le décret ne peut pas être mis en œuvre.

CONCLUSION

Chez nous, le travail est un facteur parmi d'autres de la réinsertion, mais le tout premier pas reste la réinsertion dans le milieu scolaire. Nous voyons alors comment les jeunes évoluent. Cela suppose de pouvoir proposer des trajets de développement qui comprennent 28 heures. Le pouvoir politique doit penser dans la même logique.

Si la phase 1 ne coûte rien, il y a trop peu de moyens structurels pour les phases 2,3 & 4. C'est un problème si on veut prendre le décret au sérieux. Il faut ouvrir le débat avec les responsables politiques sur le sujet, avoir un débat de fond sans quoi les plus faibles seront une nouvelle fois exclus.

LA TRANSITION ENSEIGNEMENT-EMPLOI : UN FACTEUR QUI CONTRIBUE A LA PAUVRETE OU UN TREMLIN ?

Mélanie De Groote & Didier Verbeke (Luttes Solidarités Travail)

LST, Luttes Solidarités Travail est un mouvement de rassemblement de personnes parmi les plus pauvres et d'autres qui sont solidaires. Ensemble, nous voulons lutter contre la pauvreté et ce qui la génère. Pour ce faire, nous développons, dans une démarche d'Éducation Permanente, divers secteurs d'activités: permanence d'accueil, réunion de groupes à thème (que nous appelons « caves » pour adultes et jeunes), bibliothèque de rue, atelier d'expression artistique, un journal d'expression « La main dans la main » et une coopérative de travail dans le bâtiment. Nous avons participé depuis le début au Rapport Général sur la Pauvreté et avons participé jusqu'à ce jour aux diverses activités du Service de Lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, dont l'atelier de réflexion sur l'insertion professionnelle. Nous sommes également membres de la commission d'accompagnement du Service.

Nous allons vous parler du parcours de Xavier et ensuite de Didier. Nous avons choisi ces deux exemples, parmi une multitude d'autres tout aussi pertinents, car ils s'inscrivent à des moments différents de l'histoire et parce qu'il s'agit d'un père et de son fils. Ces deux témoignages mettent en avant le peu d'adéquation, voire les effets pervers et l'absurdité, de l'administration et des outils mis en place ; comment ils peuvent mettre en miettes un projet si on n'y prend pas garde. Ces deux témoignages veulent également tordre le cou à cette notion d' "inemployabilité" qui se répand peu à peu. Ils veulent également montrer comment le travail sur du long terme et le cheminement, ici dans une démarche d'Éducation Permanente, sont indispensables pour permettre à chacun et surtout aux plus pauvres d'avancer.

1. LE PARCOURS DE XAVIER

Xavier a commencé ses primaires à l'école du village puis a été réorienté vers l'enseignement spécial. A partir de ce moment, Xavier a « baissé les bras ». En primaire, s'il était lent dans son apprentissage, il était néanmoins discipliné à l'école et volontaire. Le passage vers l'enseignement spécial a été vécu comme un échec pour la famille. Une fois passé en enseignement spécial, il n'est pas parvenu à trouver sa place. Il a tenté de se former en cuisine, jardinage, maçonnerie... rien n'a abouti. Xavier était dégoûté de l'école, il ne voulait plus en entendre parler. Il souhaitait juste travailler... en carrosserie.

Il abandonne donc sa formation en enseignement spécial pour se diriger vers un CEFA (Centre de Formation en Alternance). Les démarches administratives sont lourdes, on lui demande différents documents dont un du Centre PMS (Psycho Médico Social) qui tarde à venir... La communication entre les différentes institutions est difficile. Une fois son dossier complet, il n'y a plus de place au CEFA où il a introduit sa demande. On le réoriente donc vers un autre CEFA. Xavier a plus de 18 ans et ne peut donc pas rester plus de deux semaines sans patron. Le CEFA en question lui donne l'adresse d'un garage qui place des pneus, mais une fois sur place, le patron lui dit qu'il n'y a plus de place. Sur le chemin du retour, Xavier voit un autre garage, il s'arrête et postule. VC Pneu l'engage. Au départ, Xavier a signé juste pour avoir un

patron et ne pas perdre l'accès au CEFA. Il n'aime pas l'idée de monter des pneus, il veut être carrossier... Cependant de véritables liens se créent entre lui et l'équipe, il finit par y trouver sa place et même par aimer son travail. Xavier se lève tous les jours à 5h du matin pour être à l'heure, il y travaille même le samedi et pendant les congés scolaires. A la rentrée scolaire, alors que Xavier est depuis 5 mois chez ce patron, l'école change l'horaire des cours et de travail. Cet horaire ne convient pas au patron qui a déjà un autre stagiaire dans ces heures et ces jours-là. Xavier voit sa formation interrompue alors qu'il venait d'y trouver un équilibre, une personne qu'il respectait et qui le respectait, un patron qui acceptait de le former. Pour garder sa place au CEFA, Xavier doit trouver un nouveau patron. Il fait un essai de trois jours dans un garage où on lui refuse le poste parce qu'il est « trop lent ». Il finit par trouver un autre endroit, mais le patron boit. Le CEFA le sait mais ne dit rien parce que Xavier n'a pas d'autre endroit où aller se former... Un jour le patron devient violent et le frappe. Xavier prévient le CEFA et décide de mettre un terme à sa formation. Il ne trouvera plus de patron, il quitte le CEFA.

Ses parents, qui ont soutenu Xavier jusqu'alors, sont convaincus qu'il peut encore trouver une solution, se former. Ils décident de se donner un an. Ils refusent de faire une demande d'aide au CPAS. Ils veulent que leur fils se forme. Xavier postule à Géronsart, un centre de formation professionnelle pour plus de 18 ans, agréé par l'AWIPH. Il lui faudra quasi un an de démarches avant d'y débiter une formation. Géronsart, Xavier ne l'a pas choisi, il s'y est inscrit parce que sa formation chez VC Pneu a été interrompue. Il ne parviendra pas à trouver sa place à Géronsart, la formation se passe mal... Xavier refuse de se présenter à son évaluation. La formation est arrêtée. Pour se former à Géronsart, Xavier devait être inscrit comme demandeur d'emploi. N'étant plus en formation, son stage d'attente étant terminé, Xavier doit demander le chômage. Il n'a pas le nombre de jours de travail demandé. Il se tourne vers le CPAS, pour avoir le taux cohabitant, cela lui est refusé... Il va en recours, et il demande pour faire un article 60...

On pourrait penser que Xavier fait, à priori, partie des personnes « inemployables ». Mais son parcours nous montre qu'il n'y a pas de personnes inemployables, c'est le système administratif et d'accompagnement qui les crée... Xavier, qui a été refusé chez plusieurs patrons, qui n'a terminé aucune formation, avait trouvé un patron qui reconnaissait ses capacités et qui acceptait de le former... C'est une question d'horaire qui a tout brisé... pas son « inemployabilité ». Xavier a toujours été soutenu par sa famille qui croit en son projet, qui voit comment il se bat pour y parvenir et qui entend son dégoût... Sa famille est elle-même soutenue dans le cadre d'un groupe à LST, sur le long terme. Sans tout ce soutien, il aurait sans doute déjà abandonné toute perspective d'emploi ou de formation.

2. LE PARCOURS DE DIDIER

Didier n'a pas de scolarité : dans son enfance, non seulement il n'aimait pas l'école et il n'y trouvait pas sa place, mais en plus il devait travailler pour aider la famille. Ensuite, il a beaucoup voyagé ; il s'est engagé dans l'armée en '78 puis dans la marine marchande en '79, il a aussi « taillé la route » comme on dit de '82 à '89. Il y a aussi eu la boisson... Ensuite est arrivé sa femme, une famille et avec le besoin de se stabiliser. Trouver un logement, se former, travailler... Sa famille a été le point de départ d'un long parcours...

En 1990, Didier souhaite entamer un article 60. Pour lui, c'est aussi faire le choix de passer du travail au noir au travail déclaré, c'est accepter de perdre de l'argent pour parvenir à plus de stabilité.

Didier a dû changer plusieurs fois de logement et de commune avant de trouver un CPAS qui accepte de lui donner accès à un article 60. Il y avait le problème de logement insalubre, du risque de placement des enfants, de la boisson... Finalement, le CPAS de Namur a accepté de lui donner accès à un article 60. Mais c'est surtout une personne, le responsable de service, qui a appris à le connaître et qui a décidé de lui faire confiance quand personne ne croyait en lui... Mais pour avoir droit à cet article 60, Didier devait vivre sur la commune de Namur. Il a donc quitté la maison qu'il louait pour s'installer à Bonine dans une caravane, seul logement accessible qu'il a trouvé à l'époque. Didier savait que c'était une grande prise de risque pour lui et sa famille.

Didier continuait à boire, et pourtant il a été soutenu dans sa démarche de formation. Cependant, les services sociaux ont considéré que ses enfants étaient en danger car ils vivaient dans une caravane... Il y avait risque de placement...

Après d'autres péripéties, en 1991, Didier a rencontré LST venu soutenir sa famille qui allait à nouveau être expulsée de son logement déclaré insalubre suite à la non-exécution de travaux par le propriétaire. Didier et sa famille ont cheminé et se sont engagés au sein de LST, avec toutes les personnes du mouvement qui ont fait ce choix. Cette réflexion et cet engagement collectif ont permis à Didier de mûrir sa réflexion par rapport au travail, à la famille, à l'alcool. Didier est parvenu à arrêter de boire et a été engagé à la Coopérative de travail en bâtiment à LST. Il est maintenant animateur dans le cadre de l'Éducation Permanente.

Didier avait la volonté de stabiliser sa famille. Pour trouver un article 60, il a dû déménager à plusieurs reprises, quitter un logement pour une caravane... Mettre sa famille en danger pour s'approcher de la stabilité.

3. AUTRES EXEMPLES

En 1976, un reportage de J.-C. DEFOSSE « Des pareils à nous autres » relatait la vie de trois familles vivant sur une décharge à l'écart d'un village du Namurois, une vie faite de débrouillardise, de recherche au quotidien pour « garder la tête hors de l'eau » (ce que nous, nous appelons « les résistances à la misère »). Le reportage montrait aussi le mépris qu'il pouvait y avoir à l'égard de cette famille. Ainsi, en matière d'accès à l'enseignement, l'instituteur du village disait devant la caméra : « il vaut mieux pour eux et pour l'image de l'école que ces enfants ne viennent plus à l'école au village ».

On pourrait aussi parler de toutes celles et ceux qui tentent des formations. Ainsi Blanche qui, à 40 ans, intéressée par le milieu des personnes âgées doit abandonner sa formation car incapable de payer les 160 euros demandés pour les copies durant l'année, simplement en raison de problèmes administratifs, elle n'avait pas droit à la gratuité. Le temps de négocier la prise en charge au CPAS de ces frais, l'école s'est impatientée et a fait pression... Blanche finit par abandonner.

On peut parler aussi de Stéphanie qui, avec une formation de puéricultrice, et dans le cadre de l'activation, postule dans une crèche qui n'engage pas. N'ayant pu rentrer suffisamment de recherches d'emploi, elle se voit exclue du chômage. Émergeant

au CPAS, elle se voit proposer un article 60... Dans la même crèche où elle avait postulé quelques mois plus tôt.

CONCLUSION

Toutes ces situations nous amènent aux mêmes conclusions : la soif d'apprendre, la volonté de travailler, de subvenir à ses besoins et à ceux de notre famille sont présentes chez tout le monde. Les plus pauvres sont confrontés à devoir faire face quotidiennement à leur situation de misère, à y résister, à supporter le mépris des autres... « Les passerelles » mises en place pour leur permettre de s'en sortir sont bien souvent des trappes dans lesquelles ils tombent...

C'est la rencontre avec des personnes qui ont pris le temps, sur plusieurs mois et années, qui leur ont permis de mieux construire leurs projets. C'est une action de soutien dans la durée, dans une dynamique d'éducation permanente qui a permis à ces personnes de cheminer et d'approcher de leurs objectifs. Ces deux aspects pourtant fondamentaux : prendre le temps du cheminement dans un cadre de confiance et de réflexion collective sont difficilement présents ou promus dans les formes d'activation ou de formation actuelles... que du contraire.

TÉMOIGNAGE DE DIDIER VERBEKE

"On parle encore et toujours d'inclusion. Mon parcours et celui de mon fils, ça fait maintenant des dizaines d'années qu'on essaie de s'inclure dans un système. On a eu énormément de mal à trouver notre place et mon fils ne trouve toujours pas la sienne. Donc au lieu de parler d'inclusion, si on parlait de ce qui nous exclut. Tout est mis en place pour qu'on puisse rentrer dans cette structure mais tout est mis en place de manière à ce que ça nous soit inaccessible. L'inaccessibilité fait partie de tout ce qui nous exclut ! Ce ne sont pas les systèmes eux-mêmes qui ne sont pas forcément bons mais la manière dont on est obligé de se battre pour oser croire qu'on y aura accès qui nous épuise. Il faut arrêter d'accuser les gens de ne pas être inclus, nous sommes inclus ! Depuis le jour où je suis venu au monde, j'ai ma place dans ce système. Le problème n'est pas d'inclure des gens dans un système, mais d'éviter qu'ils n'en tombent. Il faut retourner le problème."

3. DÉBAT

Suite aux quatre présentations, les participants ont pu dialoguer au cours d'un débat avec la salle ; ce document résume les différents échanges et les points d'attention qui ont été soulignés.

RÉFLEXIONS SUR LE SENS DE L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs interventions ont rappelé que notre système d'enseignement tend à reproduire les inégalités sociales et à opérer un tri et un classement entre les individus. La hiérarchisation des différentes formes d'enseignement dans le secondaire (général, technique et professionnel) a notamment été évoquée. En pratique, cela se traduit par un système en cascade au sein duquel l'enseignement professionnel regroupe les élèves ayant obtenu les moins bons résultats scolaires, où les élèves issus de milieux sociaux moins favorisés sont surreprésentés. Les tests et les examens constituent un autre exemple. Même si les tests ne sont pas destinés à exclure, ils produisent, d'une manière ou d'une autre, des gagnants et des perdants. Cela peut entraîner de grandes conséquences, positives ou négatives, sur l'estime de soi des élèves. Est-il possible d'imaginer un système d'enseignement qui échapperait à cette contradiction et qui ne désignerait plus ni gagnants ni perdants?

Le classement effectué est en lien avec l'origine sociale et les différents capitaux dont les individus disposent. Il est nécessaire de comprendre et d'être conscient de ces mécanismes, ce qui implique, pour certains participants, de repenser notre système d'enseignement dans son contexte historique et sociétal. Quel est le sens et la place de l'enseignement dans notre société ? Comment ce sens a-t-il évolué avec le temps ?

Le sens absolu de l'école reste bien sûr l'apprentissage, le développement de l'esprit critique et de la citoyenneté. Les professeurs souhaitent faire acquérir à leurs élèves un certain nombre de compétences, pas nécessairement strictement connectées au monde du travail. *"L'école est fondamentale, comme lieu où l'on peut acquérir un nombre de clés et d'outils essentiels"*.

Le débat a rappelé que chaque enfant et jeune apprend différemment et à un rythme différent. Lorsque le système n'est pas adapté aux jeunes, seul compte alors l'investissement personnel. Plusieurs témoignages ont rappelé l'importance de rencontrer dans son parcours scolaire, la bonne personne/formation/école au bon moment, l'instituteur qui pourra écouter et comprendre, le professeur qui pourra prendre le temps d'aider à lire et écrire peu à peu, qui pourra faire quitter l'élève d'une spirale de 'fond de la classe, démotivation, abandon'. C'est souvent parce qu'un jour une personne en difficulté a rencontré une personne qui l'a soutenue que celui-ci a réussi à trouver sa place dans le système d'enseignement. Cela revient à souligner l'importance du 'facteur proche'. Les personnes les plus précarisées ne peuvent souvent que se tourner vers elles-mêmes alors même que leurs difficultés ont épuisé leur capacité à puiser en elles. *"Il faut poser le problème autrement. Ce qui compte, c'est l'attention qu'on porte aux autres"*.

Quelques interventions ont rappelé que les dispositifs mis en place pour inclure les individus sur le marché du travail, en particulier les personnes qui en sont les plus éloignées, peuvent eux-mêmes être facteur d'exclusion. Plusieurs acteurs impliqués au sein d'initiatives visant l'insertion et l'inclusion des jeunes ont alors rappelé les efforts fournis en la matière et le fait qu'ils en sont de plus en plus conscients et souhaitent identifier ces effets pervers.

De nombreux dispositifs et services existent mais ils s'intègrent dans une logique politique qui tend à segmenter les choses. Les travailleurs sociaux doivent de plus en plus contrôler les personnes vulnérables en plus de les aider. Cela s'accompagne d'une approche méritocratique des demandeurs : en échange de leur droit à une aide sociale, ils ont pour devoir d'assumer leurs responsabilités. Or, cette possibilité d'assumer pleinement leurs responsabilités est rendue plus difficile par leurs conditions de vie.

Il arrive que ce soit l'organisation même du dispositif qui soit facteur d'exclusion. Prenons par exemple un dispositif destiné aux jeunes peu qualifiés. Les jeunes, au cours d'un bref entretien, sont jugés quant à leur employabilité en général (comment le jeune se tient-il ? comment parle-t-il ? a-t-il un projet ? etc.). Ils sont ensuite classés sur une échelle d'employabilité et ceux qui ont été jugés le plus faiblement seront déboutés du dispositif. Ceci représente clairement un mécanisme d'exclusion, qui peut avoir des effets handicapants pour ces jeunes. En effet, ils font une démarche pensant trouver un système enfin adapté à leurs besoins, et, au final, ils n'ont droit à rien⁷.

Cet exemple nous démontre également que le vocabulaire utilisé peut, à lui seul, être exclu. Un outil destiné à inclure les gens mais qui catégorise certaines personnes d'"inadaptées" sera toujours *in fine* une machine à exclure. Le concept d'"inemployabilité" a plusieurs fois été pointé du doigt. Il peut avoir des effets déplorables. C'est essentiellement sur le terrain plutôt que dans les textes de loi que cette catégorisation s'opère. Cela relève souvent d'un diagnostic inconscient de la part du travailleur social, ce qui rend ce diagnostic particulièrement difficile à contrer. Pour certains participants, bien qu'ils ne parlent pas directement d'"inemployabilité", certains décrets ou textes réfèrent à un vocabulaire qui s'en rapproche, par exemple le concept de "distance vis-à-vis du marché du travail". Le concept d'"inemployabilité" est également véhiculé par les discours simplistes d'acteurs et de politiques qui laissent entendre qu'il y a des emplois pour tout le monde. Cela revient à présenter les chercheurs d'emploi comme entièrement responsables de leur sort.

Un autre facteur d'exclusion pointé du doigt durant le débat est celui de la discrimination des personnes pauvres. Cette discrimination est tout particulièrement difficile à combattre. Même au sein de dispositifs qui visent l'insertion, la discrimination est bien présente et repose sur un réflexe qui consiste à favoriser intuitivement les personnes qui ont les mêmes caractéristiques que nous, qui nous ressemblent. Cela ne résulte pas d'une volonté réelle de discriminer. Un participant explique que la psychologie sociale pourrait être un bon outil pour mieux saisir les stéréotypes qui entrent en jeu dans ces processus de sélection. La discrimination dont on discute ici n'entre pas sous le coup de la loi anti-discrimination, il est dès lors d'autant plus

⁷ Voir à ce sujet l'étude de la Fondation Roi Baudouin

difficile de s'attaquer à ce problème. Une solution serait de s'attaquer à l'origine sociale de ces clichés, mais c'est une tâche de longue haleine tant cela est ancré.

LES DISPOSITIFS DE TRANSITION ET LE MARCHÉ DE L'EMPLOI: UN CERCLE VICIEUX ?

Il faut lutter contre l'exclusion sociale dès la prime enfance. Sans quoi, le risque d'une scolarité difficile augmente considérablement et il devient bien plus complexe – et prend bien plus de temps – de corriger la situation au moyen de mesures telles que l'enseignement en alternance ou les mesures d'aide à l'embauche. Pour y parvenir, il ne faut pas seulement adapter le système d'enseignement, mais aussi améliorer dès ce stade la collaboration entre différents domaines politiques (enseignement, aide sociale, formation...). Ce large partenariat doit ensuite être maintenu, lorsqu'il est question d'un (accompagnement vers l') emploi.

Une coopération intensive est également indispensable entre les différents acteurs de l'emploi. Un participant a évoqué à cet égard la genèse des associations qui agissent pour favoriser l'insertion sociale du côté flamand. Beaucoup d'entre elles ont été fondées en réponse à la perception selon laquelle les services publics d'insertion professionnelle ciblaient les chômeurs moyens. Or, les personnes qui se trouvent dans le segment inférieur du marché de l'emploi ont besoin d'un accompagnement et d'une insertion sur mesure. Les techniques que les associations ont développées dans ce domaine ont ensuite été reconnues par les pouvoirs publics. Pour l'instant, il y a une bonne collaboration, dans la plupart des régions, entre le VDAB et ces associations.

Multiplier les services visant à faciliter la transition (formations, dispositifs d'économie sociale etc.) peut par contre représenter un véritable piège pour les demandeurs d'emploi si cela n'est pas associé à la création d'emplois stables et de qualité sur le marché du travail dit 'classique'. Un piège où le demandeur d'emploi tourne en boucle, passant d'un statut de chômeur à celui d'ayant-droit au revenu d'intégration, alternant les formations à un euro de l'heure, les articles 60, etc. Il passe ainsi constamment d'un service à un autre, sans que cela ne constitue de tremplin vers l'emploi durable et de qualité. En résumé, si de nombreux outils d'insertion et de transition sont utiles et servent effectivement de tremplin, on ne peut perdre de vue les conséquences que cela peut avoir pour certains, pour les droits des travailleurs et pour le marché de l'emploi en général (dérégulation du marché de l'emploi).

Ce constat rejoint des réflexions sur la responsabilité du secteur privé. Même s'il est évident qu'une entreprise existe pour faire du bénéfice et être concurrentielle, et tend dès lors à organiser sa politique interne selon ces objectifs, les participants insistent sur le fait que les entreprises doivent également développer leur responsabilité sociétale (RSE). Ce sont ceux qui assurent la création d'emplois qui déterminent aussi la nature ou la qualité de ceux-ci. La possibilité d'apprendre quelque chose de nouveau lors de son premier emploi dépend dans une large mesure de cela. La qualité d'un emploi n'est pas seulement une question de statut (contrat à temps plein ou à temps partiel, à durée déterminée ou indéterminée...), mais aussi de contenu. Pour beaucoup de jeunes, le premier emploi ne comporte que des tâches d'exécution et n'offre guère de possibilités de prendre des décisions de façon autonome.