

Études thématiques



**La transition de l'école à l'emploi :
Quelle pertinence pour les
partenaires MEDA?**

ÉDUCATION ET FORMATION POUR L'EMPLOI (ETE) EST UNE INITIATIVE FINANCÉE PAR L'UNION EUROPÉENNE ET MISE EN ŒUVRE PAR LA FONDATION EUROPÉENNE POUR LA FORMATION (ETF). SON OBJECTIF EST DE SOUTENIR LES PARTENAIRES MEDA DANS LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DE POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE (ETFP) APPROPRIÉES, À MÊME DE CONTRIBUER À LA PROMOTION DE L'EMPLOI PAR LE BIAIS D'UNE APPROCHE RÉGIONALE.

CONTACTEZ-NOUS

Équipe de projet MEDA-ETE
Fondation européenne pour la formation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I – 10133 Torino
T +39 011 630 2222
F +39 011 630 2200
E info@meda-ete.net
www .meda-ete.net

Études thématiques La transition de l'école à l'emploi : Quelle pertinence pour les partenaires MEDA?

Traduit de l'anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations ci-incluses, veuillez vous reporter à la version originale.

Le contenu de cette publication relève de la seule responsabilité de l'auteur et ne reflète pas nécessairement l'opinion de l'Union européenne.

*Walter Van Trier
Fondation européenne pour la formation
2007*

***Europe Direct est un service destiné à
vous aider à trouver des réponses aux
questions que vous vous posez sur
l'Union européenne.***

**Un numéro unique gratuit (*):
00 800 6 7 8 9 10 11**

(*) Certains opérateurs de téléphonie mobile ne permettent pas l'accès aux numéros 00 800 ou peuvent facturer ces appels.

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur l'internet via le serveur Europa (<http://www.europa.eu>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007

ISBN 978-92-9157-532-9

© Communautés européennes, 2007

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source

Printed in Italy

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **5**

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT **11**

- 1.1 Introduction 11
- 1.2 L'objectif du programme de recherche CATEWE et
les composantes de son cadre conceptuel 12
- 1.3 CATEWE : un cadre conceptuel utile, mais purement heuristique? 17
- 1.4 Le cadre conceptuel CATEWE appliqué à la recherche empirique :
des leçons à en tirer? 19
- 1.5 Les prolongements possibles du cadre CATEWE 25

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ **27**

- 2.1 Un changement de perspective? 27
- 2.2 Comment définir le concept de marché transitionnel du travail? 28
- 2.3 Pourquoi l'utilisation heuristique du concept de marché transitionnel
du travail ne prend-elle pas en compte sa spécificité? 31
- 2.4 Les politiques actives du marché du travail nous informent-elles
de l'impact probable du marché transitionnel du travail? 34
- 2.5 Trois commentaires pour conclure 38

3. CONCLUSIONS **41**

ACRONYMES **43**

BIBLIOGRAPHIE **45**

INTRODUCTION

Comme en témoignent des rapports d'organismes internationaux tels que l'OCDE ou la Banque mondiale et comme le confirment des initiatives politiques majeures de l'Organisation internationale du Travail ou de l'Union européenne (UE), l'une des principales préoccupations des décideurs politiques en ce début de XXI^e siècle est la détérioration de la situation des jeunes sur le marché du travail – une situation qui se traduit dans certains cas par la persistance d'un taux de chômage élevé, dans d'autres cas par des périodes durables d'insécurité de l'emploi même pour ceux qui ont trouvé un travail, ou, dans d'autres cas encore, par un abaissement significatif du niveau des salaires sur le marché du travail des jeunes. Cette situation est particulièrement inquiétante car, hormis le fait que les difficultés rencontrées par ces jeunes pour entrer sur le marché du travail sont susceptibles d'avoir des effets négatifs sur leur carrière en raison de leur arrivée tardive sur le marché, elles risquent aussi de créer des problèmes durables sur le plan de l'intégration et de la cohésion sociales.

Il est en un sens paradoxal d'être confronté à ce problème à la fin du XX^e siècle, en particulier pour les dirigeants du monde industriel occidental.

À la fin des années 1970, tous les décideurs politiques s'accordaient à dire que le marché de l'emploi paraissait offrir de brillantes perspectives d'avenir pour les jeunes. Certaines tendances – diminution de l'offre induite par l'évolution démographique, augmentation du taux de scolarisation entraînant une baisse de l'offre de jeunes sur le marché du travail, développement du secteur des services à bas salaires employant traditionnellement un grand nombre de jeunes (Blanchflower et Freeman, 2000) – semblaient suggérer que le chômage des jeunes était susceptible de disparaître. En outre, même sans tenir compte des prévisions établies 30 ans auparavant, on pouvait s'attendre à ce qu'une économie de plus en plus «basée sur la connaissance», caractérisée par l'innovation technologique et largement orientée vers les emplois hautement qualifiés, placerait les nouveaux entrants sur le marché dans une position concurrentielle vis-à-vis des tranches d'âges supérieures.

Le point de vue prédominant à l'époque, axé presque exclusivement sur la persistance inattendue du chômage des jeunes, a consisté au départ à rechercher une explication aux problèmes des jeunes sur le marché de l'emploi dans le concept plus large de «l'euroscélrose». Selon cette optique, les structures prétendument inflexibles caractérisant le marché du travail européen empêcheraient des ajustements rapides et en douceur aux chocs extérieurs et protégeraient les travailleurs en place en leur évitant toute concurrence avec les nouveaux entrants ou les jeunes travailleurs n'ayant pas encore accédé à un emploi permanent.

Pourtant, même sans tenir compte des arguments plus généraux ou théoriques formulés à l'encontre de cette thèse, plusieurs faits relatifs à la transition école-emploi indiquaient nettement que «l'euroscélrose» ne suffisait pas à tout expliquer. Premièrement, les statistiques révélaient des écarts significatifs entre les taux de chômage des jeunes des différents pays européens. Par conséquent, si les institutions du

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

marché du travail en Europe étaient à blâmer, elles n'étaient pas à blâmer dans les mêmes proportions dans tous les pays européens. Deuxièmement, même aux États-Unis l'entrée des jeunes sur le marché du travail ne se faisait pas sans difficultés, loin s'en faut, suggérant un point commun entre le marché du travail américain flexible et les marchés du travail européens sclérosés, tout au moins en ce qui concerne la transition école-vie active. Troisièmement, la recherche empirique indiquait que la phase du passage entre l'école et la vie professionnelle avait évolué dans la plupart des pays industrialisés. Il était devenu beaucoup plus difficile que par le passé de déterminer le début exact ou la fin exacte de la phase de transition. Jadis, il s'écoulait généralement peu de temps entre le moment où les jeunes quittaient l'école et celui où ils trouvaient un emploi stable, et le passage d'une phase à l'autre du cycle de vie était nettement marqué. Désormais, trouver un emploi permanent prenait beaucoup plus de temps et la phase de transition était typiquement marquée par des changements d'emploi ou des alternances entre travail rémunéré et formation. En résumé, par rapport à la situation antérieure, le processus d'accès au marché du travail pour les nouveaux entrants était devenu plus «individualisé» (Roberts et al., 1994) ou «chaotique» (Gardecki et Neumark, 1998).

Ces résultats suggéraient que, pour comprendre la problématique de l'accès à l'emploi des jeunes, il ne fallait pas – ou tout au moins, pas exclusivement – se limiter à la question de savoir si, et dans quelle mesure, les institutions du marché du travail empêchaient de s'ajuster en douceur et rapidement aux aléas de l'offre et/ou de la demande, ou si elles se montraient trop protectrices à l'égard des travailleurs en place. Les questions réellement en jeu étaient de savoir si les compétences et attitudes générées par le système d'enseignement et de formation correspondaient encore aux besoins des employeurs.

Cet argument – selon lequel il importe d'observer la relation entre l'offre et la demande de compétences – a été renforcé dans les années 1990, le concept de «l'euroscclérose» étant (au moins partiellement) dépassé par un discours prônant l'importance «d'améliorer le capital humain» dans la perspective d'une économie du savoir mondialisée et performante. Il a été aussi corroboré par les commentateurs et les décideurs politiques lorsqu'ils ont adopté ce point de vue commun, tel qu'il fut exprimé dans un rapport important du département américain du commerce, que «la compétitivité et la prospérité [...] dans une économie évolutive dépendent de plus en plus des emplois hautement qualifiés et à rémunération élevée» et que la réalisation de ce potentiel exigerait «d'investir dans l'enseignement et l'apprentissage pour l'ensemble de nos travailleurs tout au long de leur vie» (rapport de la conférence américaine sur les compétences du XXI^e siècle pour les emplois du XXI^e siècle [*21st Century Skills for 21st Century Jobs*], Département du commerce, 1999).

Toutefois, l'identification de «la disponibilité des ressources humaines en tant que facteur crucial pour la compétitivité des systèmes économiques nationaux» (Regini, 1995a, p. 191) a impliqué de sérieux changements au niveau de l'élaboration des politiques. D'une part, si le concept de «l'euroscclérose» était axé presque exclusivement sur les rigidités du marché du travail générées par les législations sur le salaire minimum, les systèmes d'avantages sociaux ou les pratiques en matière de négociations collectives, la nouvelle optique a désigné l'efficacité du système de formation comme la principale source de préoccupation. D'autre part, si approcher le problème dans la perspective du «besoin en systèmes efficaces de formation des compétences» ne permettait pas de se débarrasser du problème plus traditionnel de «l'accès différencié» (ou «égalité des chances» ou encore «exclusion sociale»), les mesures politiques en jeu pourraient bien être de nature très différente.

Pourtant, et bien qu'il ne faille pas sous-estimer l'importance de ces deux changements, cette évolution de perspective a eu des conséquences encore plus importantes. Premièrement, la nature de la relation entre les institutions impliquées dans la production des compétences et les institutions générant la demande en compétences est devenue une question politique centrale. Deuxièmement, une économie du savoir qui se mondialise pourrait exercer une forte pression sur cette relation telle qu'elle avait existé jusqu'à présent dans la plupart des pays industriels.

À l'occasion de réflexions dans le cadre d'une conférence de haut niveau sur les investissements en capital humain et la performance économique (*Human Capital Investments and Economic Performance*) organisée en 1993, Christoph Büchtemann et Dana Soloff ont noté que dans la plupart des pays industriels, «on observe un souci croissant à l'égard de l'inadéquation des compétences et des pénuries imminentes de qualifications professionnelles sur le marché du travail, de même qu'en ce qui concerne l'aptitude des systèmes d'enseignement et de formation existants à fournir les qualifications requises par les entreprises et les travailleurs pour relever les défis concurrentiels auxquels doivent faire face les pays hautement industrialisés et aux salaires élevés, au cours des prochaines décennies». Cette préoccupation semblait incompatible avec «le développement sans précédent du niveau d'instruction de la population dans la majorité des pays industrialisés, au cours des trois dernières décennies, amenant le niveau officiel de qualification de la main-d'œuvre bien au-dessus des niveaux atteints au début des années 1960» (Büchtemann et Soloff, 1994, p. 234).

Mais le paradoxe apparent disparaît dès lors que l'on accepte que l'économie du savoir nouvellement émergente exige un nouveau rapport institutionnel entre la production des qualifications et compétences individuelles d'une part et la production des biens et des services dans l'économie d'autre part. Vu sous cet angle, comme l'ont affirmé Büchtemann et Soloff, il s'ensuit tout naturellement que ce nouveau rapport implique non seulement «une augmentation quantitative des investissements en matière d'enseignement et de formation, mais aussi, et avant tout, le développement de mécanismes de coordination appropriés entre les systèmes éducatifs d'une part et l'offre de travail d'autre part» (Büchtemann et Soloff, 1994, p. 237).

Dans cette perspective, les problèmes rencontrés par les jeunes entrant dans la vie active pourraient bien refléter le décalage grandissant entre les qualifications assurées par le système d'enseignement (initial) et de formation et les compétences réellement commercialisables sur le marché du travail actuel. À vrai dire, si les preuves empiriques venaient à impliquer que les modèles de transition entre l'école et la vie active ne sont pas simplement en train de changer, mais qu'ils fonctionnent moins bien qu'autrefois, les responsables politiques auraient une raison de plus de s'inquiéter. Au lieu d'avoir à se préoccuper seulement de la question de savoir si l'accès aux postes professionnels (et, par voie de conséquence, à un statut social et à l'intégration sociale) serait ou non garanti à tous les jeunes dans une proportion égale, les décideurs pourraient être également confrontés à un éventuel enlisement de l'industrie dans un «équilibre de faibles compétences». Il s'agit d'une situation dans laquelle, faute de compétences adéquates, les employeurs optent pour la production de produits réalisés selon des techniques de production de masse avec une main-d'œuvre faiblement qualifiée, et choisissent d'agir sur le prix plutôt que sur la qualité en termes de concurrence – réduisant ainsi les possibilités de s'adapter aux évolutions du marché et entravant la croissance économique et le bien public.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Comme l'a montré ce bref examen du diagnostic des problèmes des jeunes sur le marché du travail au cours des deux dernières décennies, la conséquence la plus notable du changement de perspective a été probablement l'accent mis sur l'importance des mécanismes de coordination lorsqu'on cherche à améliorer l'efficacité d'un système (national) de formation des compétences. Autrement dit, la nouvelle perspective a fortement sensibilisé les responsables politiques à la nécessité d'un cadre global, leur permettant d'obtenir une image claire de l'enseignement et de la formation, et de l'emploi, de leurs liens potentiels et de l'efficacité potentielle des interventions politiques.

Ce rapport décrit deux approches différentes qui, au cours de la dernière décennie, ont influencé les chercheurs et les décideurs politiques. Toutes deux ont été utilisées pour mieux comprendre de manière globale les problèmes des jeunes sur le marché du travail et, plus précisément, la façon dont les jeunes ménagent la transition de l'école à l'emploi.

La section 1 décrit en détail le cadre conceptuel CATEWE (*Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*). Ce cadre est axé sur la question de savoir dans quelle mesure et de quelle façon l'issue de cette transition peut être expliquée par les cadres institutionnels (nationaux) en établissant un lien entre le système d'enseignement et de formation (professionnels) et le marché du travail. Il résulte d'une initiative majeure visant à étudier la transition de l'école à l'emploi dans une perspective holistique afin de mieux comprendre combien les différences nationales dans les institutions d'enseignement et du marché du travail expliquent les différences observées au niveau de la transition école-emploi vécue par les jeunes, et de son efficacité.

La section 2 présente en détail le concept de marché transitionnel du travail (MTT) tel qu'il a évolué depuis sa formulation initiale en 1995 par l'économiste politique allemand Günther Schmid. Ce dernier estimait nécessaire de repenser les politiques de plein emploi dans une économie moderne, souple et basée sur le savoir. À ce titre, le cadre qui en découle est de nature plus normative et, dans une certaine mesure, fait appel aux ouvrages sur les politiques actives du marché du travail (PAMT). Pour cette raison, à la fin de cette section, on trouvera une description rapide des leçons à tirer des évaluations des PAMT pour les jeunes.

Ce rapport, basé sur les éléments présentés, véhicule un double message.

Premièrement, pour bien comprendre et évaluer les effets et l'efficacité d'une voie de transition ou mesure politique donnée, il convient de considérer la composante en question dans le contexte global du cadre institutionnel, et non de façon isolée. Dans la pratique, cela implique qu'aucun élément d'importance pour la transition de l'école à l'emploi ne devrait être considéré sans prendre également en considération les caractéristiques du système éducatif et du marché du travail.

Deuxièmement, pour bien comprendre et évaluer les effets et l'efficacité d'une voie de transition ou mesure politique donnée, il convient de considérer attentivement les fonctions sociales ou objectifs politiques qu'elle est censée servir. Dans la pratique, cela signifie qu'il convient d'établir une distinction claire entre les différents buts sociétaux en rapport avec un système de transition efficace (ou déficient).

Ces deux conclusions peuvent certainement être interprétées – et le seront probablement – en premier lieu comme des conclusions méthodologiques importantes pour quiconque étudie ou évalue la transition de l'école à l'emploi. Il est important de souligner qu'elles ont également un impact politique non négligeable.

Les mesures politiques individuelles ou les réformes institutionnelles devraient être évaluées dans le contexte du cadre institutionnel (national) plus large auquel elles sont destinées. Pour être productives socialement, les mesures politiques nouvellement mises en œuvre doivent être en phase avec le cadre institutionnel existant. Le «picorage» pur et simple des bonnes pratiques est voué à l'échec, sauf si on vérifie attentivement l'adéquation d'une mesure politique ou structure institutionnelle donnée à un contexte différent. Autre conséquence, la spécificité d'une mesure politique tout comme sa mise en œuvre s'avèrent très importantes pour assurer le succès du dispositif mis en place.

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

1.1 Introduction

Compte tenu des résultats assez différents enregistrés selon les pays en ce qui concerne les problèmes des jeunes sur le marché du travail, les recherches dans ce domaine ont principalement cherché à examiner dans quelle mesure et de quelle manière des différences dans les structures institutionnelles (nationales) pouvaient expliquer ces différences de performances.

Il est clair que cette question ne relève pas seulement d'un problème d'ordre éducatif. Si différentes approches nationales en matière de production et d'affectation des compétences professionnelles ont un impact considérable sur le destin des jeunes entrant sur le marché du travail (et donc sur l'utilisation effective des ressources humaines), il est également essentiel pour les décideurs politiques d'identifier les mesures et les institutions qui fonctionnent bien et pourquoi. Dans ce sens, les nombreux ouvrages comparant les structures institutionnelles des différents systèmes nationaux d'acquisition de qualifications ou de transition de l'école à l'emploi ayant vu le jour au cours des années 1990 constituent la toile de fond et la matière première de l'évaluation des transpositions envisageables au niveau des institutions¹.

1 Au cours de la dernière décennie, des organismes nationaux et internationaux ont déployé d'importants efforts pour aider les chercheurs à mieux cerner la situation, en finançant des recherches, en encourageant la production de données pertinentes, en mettant en place des réseaux et en organisant des conférences. En témoigne cette liste non exhaustive des projets de recherche financés par l'Union européenne dans le cadre de son programme de recherche socioéconomique finalisée (y compris ses premières versions puis celles qui ont succédé) :

- *Education and Training. New Job Skill Needs and Low Skilled*. [Éducation et formation. Les nouveaux besoins en matière de compétences professionnelles et les personnes peu qualifiées] (coordonné par Hilary Steedman, LSE)
- *Schooling, Training and Transitions. An Economic Perspective*. [Scolarité, formation et transitions. Une perspective économique] (coordonné par Catherine Sofer, Paris I)
- *LOWER* (coordonné par Wiemer Salverda, AIAS)
- *CHEERS* (coordonné par Harold Schomburg, Kassel)
- *Youth Unemployment and Social Exclusion*. [Le chômage des jeunes et l'exclusion sociale] (coordonné par Torild Hammer, Institut for Sosialforskning, Oslo)
- *The Effects of Labour Market Deregulation on Unemployment*. [Les effets de la déréglementation du marché du travail sur le chômage] (coordonné par Marino Regini et Gösta Esping-Andersen)
- *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. [Les régimes de protection sociale et l'expérience du chômage en Europe] (coordonné par Serge Paugam et Duncan Gallie)
- *Social Integration by Transitional Labour Markets*. [L'insertion sociale par le biais des marchés transitionnels du travail] (coordonné par Günther Schmid, WZ-Berlin)
- *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe* [Analyse comparative des transitions de l'éducation à l'emploi en Europe] (coordonné par Damian Hannan, ESRI).

Pour de plus amples informations sur chacun de ces programmes de recherche, des rapports détaillés des résultats de la recherche et des résumés présentant leur impact politique sont disponibles sur les sites web respectifs.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Toutefois, malgré l'importance des résultats qu'elles présentent, la plupart de ces études sont limitées à deux égards. Tout d'abord, leurs conclusions reposent en général sur des comparaisons entre quelques cas seulement – le plus souvent deux, parfois cinq – et le groupe de pays retenus semble également très restreint (Allemagne, France, Japon, Royaume-Uni et États-Unis). Deuxièmement, dans la plupart de ces études, le cadre conceptuel sur lequel se fondent les comparaisons n'est pas établi de manière explicite et ne permet pas de formuler des hypothèses claires et vérifiables de façon empirique.

Le projet CATEWE² a constitué une tentative majeure de combler ces deux lacunes. Financé dans le cadre du programme européen de recherche socioéconomique finalisée TSER (*Targeted Socio-Economic Research*), le principal objectif de ce projet de recherche était de mener une analyse comparative des systèmes nationaux de transition à partir d'un cadre conceptuel formulé explicitement, permettant une approche plus quantitative et impliquant la plupart des pays européens clés.

Malgré d'autres essais d'élaboration d'un cadre pour l'analyse comparative de systèmes d'acquisition de qualifications (par exemple Ashton et al., 2000), cette section sera exclusivement consacrée à la présentation détaillée du cadre conceptuel CATEWE et de certains résultats empiriques pour démontrer l'intérêt d'étudier les transitions entre école et travail. La principale raison en est que malgré quelques limites présentées brièvement à la fin de cette section, ce cadre conceptuel fournit un outil très utile pour comprendre les nombreux facteurs qui influencent la façon dont les jeunes effectuent la transition de l'école à l'emploi. Par ailleurs, une autre raison de se concentrer sur le cadre CATEWE est qu'il s'est avéré assez influent en dehors des limites strictes du projet lui-même. En fait, les principaux membres de l'équipe CATEWE ont été chargés de rédiger des conclusions dans le cadre de la préparation d'une étude thématique de l'OCDE sur la transition de l'école à l'emploi (Hannan et al., 1996) et ont ensuite participé à l'étude elle-même.

1.2 L'objectif du programme de recherche CATEWE et les composantes de son cadre conceptuel

Comme indiqué plus haut, le principal objectif du projet CATEWE était de décrire les filières suivies par les jeunes lors de la transition entre l'enseignement initial à plein temps et le marché du travail, et d'expliquer dans quelle mesure et pourquoi les caractéristiques des institutions nationales où se déroule la transition en déterminaient la nature et la réussite. En d'autres termes, la question à laquelle l'équipe CATEWE a tenté de répondre est de savoir comment les mesures institutionnelles nationales relatives aux systèmes d'enseignement et de formation et les modes connexes d'insertion professionnelle affectent la nature du processus de transition, en termes de rentabilité de l'enseignement et de la formation en matière d'emploi, de réussite de la transition ainsi que de durée, d'ordre et de «turbulence» des schémas de transition.

2 L'acronyme CATEWE (Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe) désigne un projet d'analyse comparative des transitions entre l'école et le travail en Europe. Il s'agit d'une initiative regroupant plusieurs équipes de recherche : Economic and Social Research Institute (Dublin), Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Marseille), Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Mannheim), Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (Maastricht) et Centre for Educational Sociology (Édimbourg).

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

À cette fin, l'équipe CATEWE devait tout d'abord disposer d'un cadre conceptuel permettant la description, la comparaison et l'explication des effets des différences transnationales dans les systèmes d'enseignement et de formation sur les schémas de transition des jeunes entre l'éducation à plein temps et le marché du travail. L'équipe devait ensuite disposer de données permettant de réaliser une validation empirique des questions et hypothèses formulées à partir du cadre conceptuel. Il n'existait rien de tel au début du projet. On n'exposera pas ici les modalités détaillées de l'élaboration des bases de données. On se limitera à la présentation du cadre conceptuel³.

Le cadre conceptuel CATEWE regroupe cinq composantes intimement liées, qui renvoient chacune à des variables permettant d'appréhender les principales caractéristiques des facteurs essentiels influant sur la transition de l'école à l'emploi.

La **première composante** comprend des variables permettant d'envisager les différents aspects du contexte macroéconomique (national) des transitions. Les principaux éléments couverts par cette composante sont les facteurs liés à la situation et la croissance démographiques, la structure industrielle et le cycle économique, et les caractéristiques du marché du travail telles que la structure par emploi ou par âge et la composition ethnique de la force de travail. L'inclusion de cette composante se justifie de toute évidence. Les différences nationales relatives à chacun de ces aspects influenceront nettement l'entrée – réussie ou non – des jeunes sur le marché du travail, bien qu'il soit possible que ces différences ne soient pas liées aux différences de structures institutionnelles du système d'enseignement et de formation. De ce fait, il est important de pouvoir contrôler ces facteurs lorsqu'on évalue l'influence des institutions et des mesures politiques.

Considérons, par exemple, certaines des données présentées dans un rapport récent du BIT intitulé «Tendances mondiales de l'emploi des jeunes» (2004). Ce rapport estime que, durant la période 2003-15, la population active des jeunes ne devrait croître que très peu (passant de 64,3 à 64,4 millions) dans les économies industrialisées, alors qu'elle devrait connaître une baisse importante dans les économies en transition (de 27,2 à 19,8 millions), une hausse importante en Asie du Sud (de 122,3 à 144,3 millions) et une hausse moins marquée au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (de 32,0 à 35,3 millions). Il est clair que les nouvelles cohortes de jeunes entrant sur le marché du travail effectuent cette transition dans des circonstances bien différentes d'une région à l'autre.

Dans les analyses plus récentes de l'équipe CATEWE, les variables liées à cette première composante du cadre conceptuel sont utilisées en tant que variables de contrôle, permettant de «neutraliser» plusieurs facteurs qui pourraient sinon brouiller le tableau et empêcher d'identifier clairement et distinctement les effets de ces différences relatives aux institutions d'enseignement et du marché du travail.

La **deuxième composante** concerne les différences dans les systèmes (nationaux) d'enseignement et de formation. Cette composante est cruciale pour l'objectif du projet CATEWE et trouve son cadre théorique dans la littérature sociologique sur les processus de stratification sociale et d'acquisition d'un statut social (Allmendinger, 1989 ; Shavit et Müller, 1998). La métaphore la plus apte à démontrer comment cette littérature conceptualise le rôle du système d'enseignement et de formation dans le contexte de la transition de l'école à l'emploi est probablement celle de la «trieuse». Les principaux

3 En bref, CATEWE a principalement eu recours à deux sources de données : (i) l'Enquête sur les forces de travail de l'UE ; (ii) les études nationales existantes sur les jeunes sortant de l'école.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

éléments de cette composante visent donc à cerner les critères essentiels utilisés par les systèmes d'enseignement et de formation pour «trier» les étudiants, à savoir les différencier et les qualifier conformément à des règles et procédures intégrées dans chaque structure institutionnelle nationale.

La première caractéristique prise en compte par le cadre conceptuel CATEWE est l'étendue de la normalisation existant dans le système éducatif. Dans ce contexte, la normalisation renvoie aux procédures utilisées par les pouvoirs publics, à l'échelon national ou régional, pour :

- définir ou réglementer précisément le contenu des programmes dans différentes matières ;
- établir une liste minimum des sujets à traiter ;
- garantir, par le biais de réglementations ou d'inspections, que ce programme soit enseigné dans les écoles ;
- établir le niveau minimal des résultats à atteindre à la fin de chaque cours ou période ;
- mettre en place, réglementer et contrôler les examens afin que des normes équivalentes soient utilisées dans toutes les écoles.

La manière dont ces procédures de normalisation sont ancrées dans la structure institutionnelle et dans les pratiques du système éducatif déterminera très largement l'homogénéité des résultats. La plupart des systèmes éducatifs européens étant très standardisés, cette caractéristique ne permet pas réellement de les différencier. De ce fait, s'il permet de distinguer les pays européens des États-Unis ou du Canada, ce facteur n'intervient pas réellement dans les typologies ou les analyses produites par CATEWE.

La seconde caractéristique concerne l'ampleur de la différenciation au sein du système éducatif. Il convient de distinguer trois dimensions.

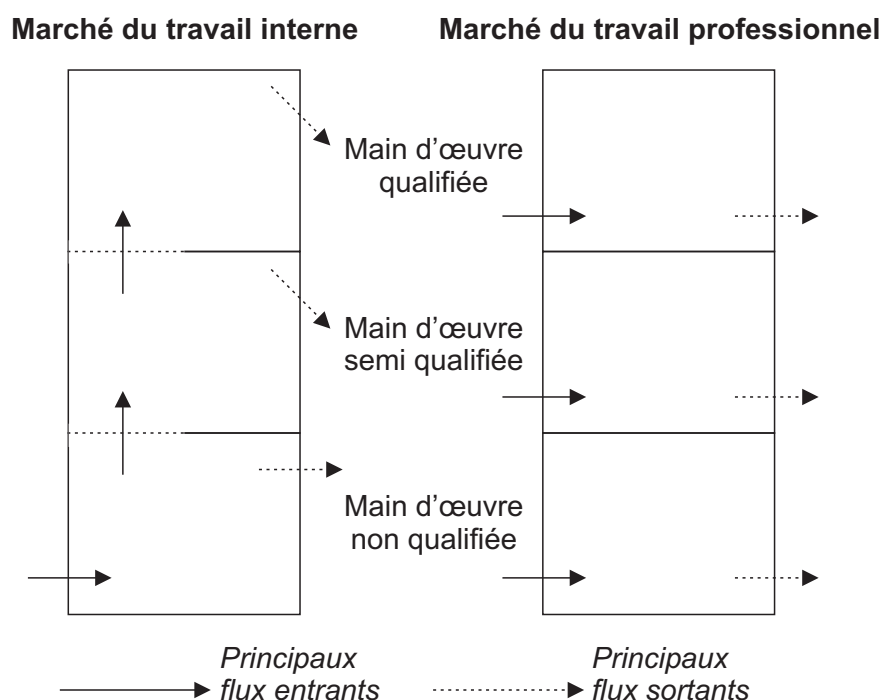
- La première dimension est la «différenciation par cursus». Il s'agit de savoir dans quelle mesure les élèves ou les étudiants sont répartis ou divisés dans différents cursus et même dans différents types d'établissements. Par exemple, alors que dans la plupart des pays européens, le système d'enseignement et de formation est qualifié de général au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, les pays ayant adopté le système dual allemand de formation en alternance et les Pays-Bas sont très différents à cet égard en termes de cursus et de types d'établissements. Au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, ou dans des cours équivalents d'enseignement et de formation professionnels à plein temps, le degré de différenciation entre les pays de l'UE s'accroît.
- La deuxième dimension est la «différenciation par résultat». La distinction entre les pays porte sur la manière dont ils évaluent les performances des élèves à la fin d'une période d'étude particulière, que ce soit au niveau secondaire supérieur ou inférieur et quelle que soit la filière. Par exemple, les systèmes d'examen et de certification diffèrent dans la précision de la notation des résultats des élèves. Certains utilisent une dichotomie simple réussite/échec alors que d'autres notent chaque matière en adoptant une échelle précise, par exemple A1, A2, B1, B2, C1 à C3, D, E, F.
- La troisième dimension est la relation entre la différenciation et la progression vers l'étape suivante du parcours scolaire. Il s'agit de savoir si la sélection en «filières» ou en types d'établissements est aléatoire ou si elle résulte de

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

processus liés au voisinage et à l'appartenance communautaire ; ou bien si, au contraire, la sélection est basée sur les performances scolaires ou sur d'autres critères sociaux tels que le sexe, la classe sociale ou le groupe ethnique. D'un côté, on retrouve les pays disposant de systèmes relativement ouverts, où tous les élèves ayant achevé l'enseignement secondaire inférieur sont supposés, voire même incités, à suivre un enseignement secondaire supérieur, mais avec des exigences minimales de sélection en matière de cursus/cours ou d'examen/certificat, comme en France et en Irlande par exemple. De l'autre côté, on a des systèmes très sélectifs dans lesquels le passage à l'enseignement secondaire supérieur dépend de la participation aux cours d'enseignement secondaire inférieur et de la réussite aux examens, ou dans lesquels le passage en classe différenciée est surtout conditionné par la réussite à un cours de niveau inférieur dans le même type d'établissement/de cursus.

La **troisième composante** comprend des éléments permettant de cerner les caractéristiques des structures (nationales) du marché du travail et les différences entre celles-ci. Le cadre théorique de cette composante se trouve dans les ouvrages sur l'organisation industrielle et la segmentation du marché du travail. Un élément caractéristique de ces ouvrages est la distinction entre trois types de structures du marché du travail pour les entreprises : les marchés du travail externes, les marchés du travail professionnels et les marchés du travail internes.

Figure 1 : Modèles de marchés du travail internes et professionnels



La figure 1 montre la différence essentielle entre les marchés du travail internes et les marchés du travail professionnels. Dans les marchés du travail internes, les entreprises pourvoient leurs postes moins qualifiés en dehors de l'entreprise ; après une période de formation spécifique à l'entreprise, les salariés sont promus à des postes de catégorie supérieure. Dans les marchés du travail professionnels, les emplois sont clairement définis en termes de contenu et sont très homogènes entre entreprises ou industries, de sorte que les travailleurs disposent généralement de compétences

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

transférables entre employeurs. La France est un exemple type de pays dominé par des marchés du travail internes alors que l'Allemagne est un exemple type de pays dominé par des marchés du travail professionnels. On considère généralement que ces deux types de marchés du travail s'opposent aux marchés du travail externes – et en principe non structurés – dans lesquels les entreprises recrutent leur personnel le plus souvent peu qualifié sur le marché ouvert et dans lesquels les travailleurs sont de ce fait exposés à la concurrence d'autres travailleurs. En conséquence, la mobilité entre entreprises est courante, mais reflète davantage l'insécurité de l'emploi qu'une mobilité synonyme d'avancement.

La **quatrième composante** comprend des variables permettant d'appréhender les caractéristiques des interfaces entre les systèmes (nationaux) d'enseignement et de formation et le marché du travail, et les différences entre ces interfaces.

Un élément important de tout système d'acquisition de qualifications est la nature et la solidité de la relation institutionnalisée entre ce qui est enseigné (et appris) à l'école et le type d'enseignement ou de formation requis pour obtenir un emploi. Existe-t-il un lien entre une différenciation des cursus explicite et professionnellement pertinente dans le système scolaire d'un pays donné et le descriptif des exigences à satisfaire pour accéder au marché du travail? Des exemples évidents de tels liens institutionnels sont l'apprentissage et les cas où des formes spécifiques d'enseignement et de formation donnent accès à des métiers donnés.

Ces liens peuvent être créés de deux manières différentes.

Tout d'abord, on relève le degré d'implication des employeurs et le rôle spécifique qu'ils jouent dans l'organisation du système d'enseignement et de formation. L'équipe CATEWE a défini la nature de cette participation de la façon suivante :

- un «lien direct», lorsque les employeurs interviennent directement en dispensant des formations eux-mêmes ou en coopération ; l'Allemagne offre l'exemple d'un pays disposant d'un lien direct fort ;
- un «lien colinéaire», lorsque les employeurs influent sur la définition des cursus et des qualifications par le biais d'un apport institutionnel dans les principaux systèmes d'enseignement et de formation ; les Pays-Bas offrent l'exemple d'un pays disposant d'un lien colinéaire fort ;
- une «fonction de placement», lorsque les entreprises participent de manière indirecte au recrutement dans les écoles ou les établissements ; le Japon offre l'exemple d'un pays disposant d'une fonction de placement importante ;
- des systèmes «découplés», lorsque les employeurs ne sont pas partie prenante et sont entièrement dépendants des signaux émis par le système d'enseignement et de formation.

Deuxièmement, les caractéristiques du système de formation des jeunes affecteront aussi la nature et la solidité du lien entre, d'une part, la normalisation et la différenciation des compétences telles qu'indiquées par les diplômes décernés et, d'autre part, les exigences professionnelles spécifiques à un métier donné. Quel est le niveau de formation des jeunes qui est assuré? Est-il formellement différencié d'autres formes d'enseignement et de formation (professionnels) ou de l'apprentissage? Les jeunes ou nouveaux entrants ont-ils droit à la formation? Un phénomène particulièrement important à cet égard est le développement dans de nombreux pays européens de politiques

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

actives du marché du travail. À bien des égards, les mesures prises dans ce cadre côtoient de près – voire même chevauchent – les domaines qui relèvent traditionnellement de la formation des jeunes.

La **cinquième composante** est liée aux caractéristiques de la transition elle-même. Elle devrait fournir des indicateurs permettant d'évaluer le degré de réussite de la transition. Il convient ici de distinguer deux types de variables pour les résultats : les variables permettant de saisir les caractéristiques du processus de transition et celles liées aux résultats de la transition.

En ce qui concerne les résultats de la transition, les variables sont les suivantes : principale activité économique, statut professionnel, affectation industrielle, situation par rapport aux segments du marché du travail, salaires, sécurité de l'emploi, accès à la formation en cours d'emploi, accès à la formation à l'extérieur parrainée par les employeurs, emploi et mobilité professionnelle, adéquation des contenus (à savoir l'adéquation entre le type d'enseignement et le type d'emploi), adéquation des niveaux (à savoir l'adéquation entre le niveau d'enseignement et le niveau de l'emploi).

Pour ce qui est des caractéristiques du processus de transition, afin de mieux distinguer les principaux éléments de la période de transition, l'équipe CATEWE a proposé deux indicateurs : le nombre de transitions et la durée de la période de transition. Toutefois, chacun de ces indicateurs peut être appliqué à quelque emploi que ce soit, allant du premier contact du jeune avec le marché du travail après avoir quitté le système éducatif jusqu'au moment où ce jeune parvient à accéder à un emploi stable. On pourrait également envisager que les indicateurs aillent au-delà de l'évaluation des résultats du marché du travail et prennent en compte des données concernant certains moments particuliers. En fait, à partir de données adéquates, il serait possible d'établir des indicateurs synthétiques, basés sur des parcours ou trajectoires de transition, et d'ajouter quelques éléments sur la dynamique de carrière aux informations servant à l'évaluation des systèmes de transition.

1.3 CATEWE : un cadre conceptuel utile, mais purement heuristique?

Comme pour la plupart des cadres conceptuels, il est tentant d'utiliser celui élaboré par CATEWE simplement comme un outil pratique permettant de mieux structurer et rationaliser la description d'un système national de transition entre l'école et l'emploi. Bien sûr, ceci n'a rien de fondamentalement négatif. En fait, l'équipe CATEWE a elle-même utilisé les différents éléments et indicateurs indiqués plus haut comme base pour une étude de cas de chacun des pays qu'elle souhaitait inclure dans son étude.

La figure 2 présente une version limitée des résultats de cet exercice – limitée dans le sens où elle ne retient que trois éléments du cadre conceptuel (degré de normalisation, degré de différenciation et nature du lien entre école et emploi) pour élaborer une typologie.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI :
QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Figure 2 : Typologie des liens entre les systèmes d'enseignement et de formation (EF) et le marché du travail

Lien école-emploi	Degré de normalisation des systèmes EF	
	Élevé	Faible
	Degré de différenciation (et spécificité professionnelle) des systèmes EF	
	Élevé ← → Faible	Élevé ← → Faible
(a) Systèmes EF/employeur étroitement couplés : lien fort (système dual de formation en alternance) Échanges et coopération substantiels entre prestataires et employeurs pour la provision d'EF (par ex. pour l'apprentissage). Forte professionnalisation du marché du travail.	Allemagne Autriche Suisse Danemark	
(b) Systèmes EF/employeur étroitement couplés : lien colinéaire Présence importante en milieu scolaire d'EF spécifique à des professions particulières, en accord avec les employeurs. Forte professionnalisation du marché du travail.	Pays-Bas	
(c) Systèmes EF/employeur faiblement couplés ou découplés, mais avec des signaux forts du marché Peu d'échanges pour l'EF entre prestataires et employeurs. Faible professionnalisation du marché du travail et implication limitée de l'école dans les décisions sur l'emploi.	Angleterre/Pays de Galles Écosse Italie France Portugal Finlande Suède Irlande	
(d) Systèmes EF/employeur faiblement couplés, mais avec des signaux forts du marché et une fonction de placement de l'école importante	Japon	
(e) Systèmes EF/marché du travail découplés avec des signaux faibles du marché (à partir du niveau secondaire)		États-Unis Canada

Source : CATEWE

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

Toutefois, l'ambition réelle du projet CATEWE était d'aller au-delà de cet usage purement descriptif du cadre conceptuel. En effet, les principales hypothèses sous-jacentes – comme dans beaucoup d'autres études dans ce domaine, sinon toutes – étaient les suivantes :

1. parmi les combinaisons possibles des éléments relevant des trois types de formats institutionnels, représentées par les trois composantes clés, certaines seraient plus courantes que d'autres ;
2. au sein du groupe des combinaisons les plus courantes, certaines seraient plus efficaces que d'autres en ce qui concerne la réussite des jeunes dans leur transition de l'école à l'emploi.

En fait, on s'attendait à ce que les études de cas nationales fassent apparaître deux principaux modèles de transition école-emploi.

On prévoyait que les pays disposant de systèmes d'enseignement et de formation très différenciés combinent cette caractéristique avec un marché du travail segmenté par profession et un système d'apprentissage constituant un lien majeur entre les deux parties du modèle. D'autre part, les pays disposant de systèmes d'enseignement et de formation moins différenciés devraient combiner ces éléments avec un marché du travail plus ouvert et un nombre conséquent de jeunes entrant sur le marché du travail après avoir abandonné leur scolarité de façon précoce, à savoir directement après l'enseignement initial et sans autre formation.

Le fait que les composantes 2 à 4 soient au cœur du cadre conceptuel CATEWE ne rend pas pour autant les composantes 1 et 5 superflues. Au contraire, elles sont toutes deux indispensables pour tester si l'on observe des différences de performances ou non entre les différents modèles de transition en matière d'intégration des jeunes sur le marché du travail. La composante 1 est nécessaire parce qu'elle fournit une liste de facteurs devant être «neutralisés» ou contrôlés (statistiquement) afin d'éliminer les différences inhérentes aux influences contextuelles qui sont sans rapport avec les différences inhérentes aux structures institutionnelles. La composante 5 est nécessaire parce qu'elle fournit une liste des indicateurs pouvant être utilisés pour analyser et comparer les degrés de réussite des différents modèles de transition.

1.4 Le cadre conceptuel CATEWE appliqué à la recherche empirique : des leçons à en tirer?

L'équipe du projet CATEWE a utilisé deux séries de données différentes pour déterminer si l'existence d'idéaux-types de modèles de transition, établis sur la base d'hypothèses théoriques, pourrait aussi être confirmée sur la base de données empiriques, et pour vérifier s'il existe véritablement une différence de performance entre ces modèles. Ces données étaient les données de stock fournies par l'UE dans son Enquête sur les forces de travail (concernant 12 pays de l'UE pour la période 1990-97), et les données de flux issues d'enquêtes existantes sur les jeunes quittant l'école (disponibles uniquement pour quatre pays : France, Pays-Bas, Irlande et Écosse).

Dans la brève sélection de résultats présentée ci-dessous, les analyses concernent uniquement l'Enquête sur les forces de travail telles que publiées dans un volume édité par Walter Müller et Markus Gangl (2003).

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Un résultat remarquable des analyses empiriques est la non-confirmation de l'existence de deux idéaux-types de modèles de transition. En fait, les données font apparaître trois modèles spécifiques pouvant, d'une manière générale, être interprétés comme étant le reflet des différences entre les systèmes d'enseignement et de formation.

Un premier modèle concerne un ensemble de pays dont les systèmes de formation professionnelle sont très développés au niveau secondaire supérieur. C'est le cas de l'Autriche, du Danemark, de l'Allemagne, des Pays-Bas, de la Suède et de la Finlande. Ce modèle présente trois traits caractéristiques.

- Le pourcentage des jeunes ne dépassant pas le niveau de scolarité obligatoire est très faible (généralement inférieur à 15% d'une cohorte de naissances).
- Une proportion significative de jeunes obtient des qualifications de niveau tertiaire (généralement 25% d'une cohorte de naissances, à l'exception de l'Autriche).
- Caractéristique principale de ce modèle, ceux qui quittent le système éducatif à partir du niveau secondaire supérieur ont acquis des qualifications professionnelles, soit par le biais de systèmes de formation en alternance (Autriche, Allemagne et, dans une moindre mesure, Danemark), soit dans le cadre d'une formation en milieu scolaire (Pays-Bas, Suède, Finlande).

Un deuxième modèle, relatif aux autres pays d'Europe du Nord et de l'Ouest, est à de nombreux égards similaire au premier modèle, si ce n'est une structure éducative légèrement différente. Cette différence doit plutôt être exprimée en termes qualitatifs qu'en termes de niveau d'études. Les traits caractéristiques de ce modèle sont présentés ci-dessous.

- Une proportion assez importante des sortants du niveau secondaire supérieur entrent sur le marché du travail avec des qualifications générales plutôt que professionnelles (c'est le cas du Royaume-Uni, mais plus particulièrement de la France, de la Belgique et de l'Irlande).
- Les taux de progression au-delà de la scolarité obligatoire sont le plus souvent nettement inférieurs à ceux des systèmes à orientation plus professionnelle.

Un troisième modèle s'applique aux pays d'Europe du Sud. Il est principalement marqué par un niveau d'instruction nettement inférieur, un écart qui pourrait rapidement être comblé avec l'expansion rapide dans ce domaine. Ce groupe de pays se caractérise par des systèmes de formation professionnelle faiblement développés et, par conséquent, par une offre plus restreinte en matière de formation professionnelle spécifique.

De plus, bien que le cas des pays d'Europe du Sud semble indiquer une certaine convergence sur un aspect particulier, à savoir le niveau d'instruction, on ne note aucune convergence entre ces trois ensembles de pays sur d'autres dimensions, par exemple une orientation vers un mélange commun de filières professionnelles et générales dans l'enseignement initial. En particulier, la structure institutionnelle des pays disposant d'un système dual de formation en alternance est restée très différente de celle des autres pays.

Que révèlent les données statistiques au sujet des différences entre les modèles de transition?

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

La principale conclusion de l'analyse approfondie entreprise est que les modèles de transition présentent nombre de caractéristiques communes à tous les pays concernés. Par exemple, dans tous les pays les taux de chômage des jeunes sont fortement influencés par le taux de chômage global. Toutefois, même si c'est le cas, cela n'implique pas que tous les modèles de transition soient identiques. Les éléments suivants illustrent certaines des différences dont il est question.

- Dans certains pays (Europe du Sud, France, Irlande), les taux de chômage des entrants sont largement supérieurs à ceux des travailleurs plus expérimentés. Ceci n'est toutefois pas le cas dans les pays disposant d'un système dual de formation en alternance, où ces taux de chômage sont à peu près équivalents.
- On note un trait similaire pour l'affectation professionnelle. De nombreux jeunes abordent le marché du travail avec des postes peu qualifiés puis progressent dans les années qui suivent. Mais, une nouvelle fois, cette tendance est nettement moins marquée dans les pays disposant d'un système dual de formation en alternance, où davantage de jeunes accèdent directement à des postes dont le niveau correspond à leurs qualifications.
- Il en est de même pour les contrats de travail atypiques. Des différences significatives existent dans la proportion d'entrants débutant leur carrière avec un contrat à durée déterminée (dans le cas de l'Espagne, ce chiffre s'élève à 80%) ou avec un emploi à temps partiel.

Les observations empiriques conduisent à deux conclusions.

1. En Europe, les carrières professionnelles présentent davantage de disparités au cours des premières années que pour les travailleurs plus expérimentés. Dès lors, les différences nationales entre les modèles d'insertion professionnelle des jeunes sont beaucoup plus marquées que les différences en termes de marchés de l'emploi pour les travailleurs dans la fleur de l'âge.
2. Les différences transnationales observées s'alignent sur les disparités transnationales dans les systèmes d'enseignement et de formation et reflètent la division en trois types distincts de systèmes d'enseignement et de formation.

D'une manière générale, ceci démontre explicitement que la structure du système d'enseignement et de formation est une clé essentielle pour comprendre comment les jeunes transitent de l'école à la vie active. Cependant, l'adéquation est loin d'être parfaite et les différences entre les groupes de pays semblent plus prononcées au niveau de l'entrée dans la vie active que plus tard dans la carrière. Il est clair que d'autres facteurs jouent également un rôle significatif.

Une question essentielle à laquelle l'équipe du projet CATEWE a tenté de répondre – et qui revêt une importance évidente pour les responsables politiques – concerne l'importance relative des divers facteurs exerçant une influence sur le processus de transition. En d'autres termes, quels sont les éléments clés permettant de comprendre – ou d'influencer – les différences entre les résultats du marché du travail : les caractéristiques individuelles, la structure du système d'enseignement et de formation, ou bien d'autres facteurs institutionnels?

Bien entendu, les caractéristiques au niveau individuel sont très importantes. L'enseignement et la formation sont des facteurs essentiels pour éviter le chômage lors de l'entrée dans la vie active et la règle générale selon laquelle plus le niveau

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

d'instruction est élevé, plus le risque de chômage diminue, s'applique à tous les pays. Toutefois, dans certains contextes, cette règle générale doit être relativisée. Par exemple, s'il est clair que des niveaux plus élevés d'enseignement général contribuent à diminuer les risques de chômage, il en va de même pour la formation professionnelle, du moins si celle-ci est acquise dans le cadre de systèmes de formation en alternance. D'autres exemples viennent toutefois illustrer l'impact différentiel de la structure institutionnelle au sein de laquelle se déroule la transition.

- La rentabilité de l'enseignement est pratiquement similaire dans les deux groupes de pays d'Europe du Nord. Comparés à l'enseignement secondaire supérieur général, l'apprentissage et les systèmes similaires de formation en alternance conduisent à des taux de chômage plus faibles aussi bien dans les systèmes fortement professionnels que dans les systèmes qui le sont moins. En d'autres termes, les effets positifs de l'apprentissage eu égard aux risques de chômage ne semblent pas dépendre du contexte particulier du marché de l'emploi, mais semblent être liés à l'apprentissage en tant que tel.
- La comparaison entre la valeur de la formation professionnelle dispensée en milieu scolaire et la valeur de l'apprentissage fait apparaître une différence intéressante entre les groupes de pays d'Europe du Nord. Ceux qui sortent d'une formation professionnelle dispensée en milieu scolaire sont confrontés à des taux de chômage relativement moins élevés dans des contextes plus fortement structurés par profession. Gangl, Müller et Raffe (2003) soulignent que cette conclusion «semble cohérente avec les arguments suggérant qu'une spécialisation professionnelle appropriée est importante pour l'insertion professionnelle sur des marchés très compartimentés sur le plan professionnel (qu'il s'agisse d'une qualification acquise dans le cadre d'une formation dispensée en milieu scolaire ou en alternance). Dans des systèmes moins structurés, au contraire, c'est probablement davantage le contrat de formation en cours avec un employeur particulier (en tant qu'apprenti ou autre) qui réduit les risques de chômage en aval».
- La relation étroite entre les qualifications individuelles et le chômage que l'on observe dans tous les pays d'Europe du Nord ne se vérifie pas en Europe du Sud, où le niveau et le type d'enseignement n'ont pratiquement aucune incidence sur les risques de chômage. De ce fait, la nature du chômage des jeunes est susceptible de varier considérablement entre l'Europe du Nord et l'Europe du Sud.

Tout indique que la structure du système d'enseignement et de formation a pour principale conséquence d'affecter la structure des qualifications des cohortes de jeunes qui entrent dans la vie active. Toutefois, d'autres facteurs institutionnels jouent un rôle significatif, même si ceci est peu reconnu. Seul le niveau de protection de l'emploi semble avoir un effet mineur sur les risques de chômage. Autrement dit, plus les effectifs de base sont protégés, plus il semble difficile pour les jeunes de parvenir à sécuriser leur emploi.

Enfin, il vaut la peine de souligner deux observations applicables à l'ensemble des pays européens, quel que soit le modèle auquel ils se rattachent. Tout d'abord, il convient de noter qu'en ce qui concerne les risques de chômage, les conditions macroéconomiques sont fondamentales. Au début de leur carrière, les jeunes sont particulièrement sensibles aux variations cycliques, comme en témoigne le fait que les taux de chômage des entrants augmentent plus fortement que les taux globaux lorsque l'économie affiche une tendance à la hausse, mais déclinent plus fortement en phase de

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

ralentissement. Deuxièmement, les travailleurs peu qualifiés constituent un groupe particulièrement problématique pour au moins deux raisons. D'une part, leurs chances sont particulièrement sensibles à la détérioration des conditions macroéconomiques ; d'autre part, à plus long terme, la revalorisation professionnelle des travailleurs tend de plus en plus à s'effectuer au détriment des sortants les moins qualifiés, améliorant les perspectives des jeunes travailleurs hautement qualifiés tout en accentuant les risques de chômage parmi les moins qualifiés.

Les mêmes facteurs déterminants présentent-ils la même importance relative vis-à-vis de la qualité de l'emploi initial?

Comme pour les risques de chômage, l'ensemble des éléments empiriques confirment que l'enseignement et la formation sont des facteurs individuels essentiels pour la compétitivité sur le marché du travail. Les résultats des analyses peuvent être synthétisés comme suit : plus le niveau d'instruction est important, plus le statut professionnel et la probabilité d'accéder à une profession libérale en début de carrière sont élevés, plus les perspectives d'occuper des emplois peu qualifiés et d'obtenir un contrat à durée déterminée ou un autre type de contrat de travail temporaire sont minces, et plus les chances d'obtenir un contrat à temps plein sont importantes.

Néanmoins, il convient là encore de formuler des réserves.

- Peu d'indices montrent que ces relations varient sensiblement entre les pays européens. Cela suggère que les différences macro-institutionnelles jouent un rôle beaucoup plus faible dans les résultats en matière d'emploi, par exemple la qualité du premier emploi, que dans les risques de chômage.
- La même observation s'applique à l'impact des conditions macroéconomiques. Bien que les jeunes soient affectés de manière disproportionnée à des emplois peu qualifiés et temporaires sur les marchés du travail en stagnation, les modèles d'attribution de l'emploi semblent beaucoup moins influencés par les conditions macroéconomiques que le risque de périodes de chômage.
- Certains des avantages de l'apprentissage en termes de risques de chômage semblent avoir un prix, celui d'une probabilité plus forte d'être affecté à des emplois de niveau inférieur. En effet, en comparaison des sortants des filières générales ou professionnelles basées en milieu scolaire au niveau secondaire supérieur, les apprentis tendent à obtenir un emploi de statut inférieur, avec une probabilité plus forte d'intégrer des emplois peu qualifiés. Il convient cependant de considérer cette conclusion avec précaution car les données disponibles ne permettent pas de vérifier l'éventuelle influence des secteurs professionnels, des exigences en termes de compétences ou du contexte social. En outre, les jeunes choisissant une filière particulière peuvent différer sur des caractéristiques imperceptibles.
- Il s'avère que les systèmes structurés par profession, comme en Autriche, au Danemark, en Allemagne ou aux Pays-Bas, ont davantage recours aux mécanismes d'affectation basés sur les compétences. En réalité, en termes de concurrence sur le marché du travail, ces pays semblent s'appuyer davantage sur des qualifications formellement certifiées que sur l'expérience professionnelle. Par conséquent, dans ces conditions, les entrants sur le marché de l'emploi semblent être dans une meilleure position concurrentielle vis-à-vis des travailleurs adultes que dans d'autres contextes institutionnels.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Nombre de ces observations ont des conséquences claires et importantes au niveau politique. Elles semblent par exemple impliquer que les effets de l'apprentissage sont largement indépendants du contexte, ce qui laisserait à penser qu'il faut développer davantage ce type de lien entre le système d'enseignement et de formation et le marché du travail, même dans les pays qui n'ont habituellement pas recours à l'apprentissage.

Toutefois, la principale question politique soulevée par Gangl, Müller et Raffe dans leur chapitre final – et celle qu'ils considèrent manifestement comme la plus importante actuellement pour les décideurs politiques dans ce domaine – concerne les problèmes rencontrés par les entrants les moins qualifiés. La conclusion selon laquelle les entrants peu qualifiés sont extrêmement vulnérables n'est évidemment pas nouvelle. Bien au contraire, elle est conforme aux résultats de nombreuses autres études et conduit généralement à des propositions politiques visant à accroître d'une manière ou d'une autre les compétences des moins qualifiés.

Cependant, la réponse réside-t-elle dans le renforcement des compétences? Et si tel est le cas, quelles compétences? Quelles recommandations, le cas échéant, peuvent être formulées sur la base des observations fournies par les analyses dans le cadre du projet CATEWE?

Gangl, Müller et Raffe ébauchent une réponse à ces questions en attirant l'attention sur les nombreuses indications suggérant que les personnes possédant peu de qualifications scolaires ne sont pas en mesure de profiter des opportunités d'emploi croissantes dans les secteurs économiques en cours de modernisation.

L'une des interprétations de cette observation révèle l'inadéquation croissante entre les compétences actuellement couvertes par les filières suivies par les entrants peu qualifiés et les besoins de marchés de l'emploi en mutation structurelle et, par conséquent, l'inadéquation croissante entre ces compétences et la possibilité pour ces entrants de parvenir à une vie professionnelle stable. Si l'interprétation de cette observation venait à se confirmer, de nombreux arguments pourraient pencher en faveur d'une action politique destinée à empêcher le décrochage scolaire prématuré et à encourager une participation croissante (enseignement initial et/ou de la seconde chance) à des formes poussées d'enseignement et de formation. Néanmoins, cette conclusion ne bénéficie pas forcément de l'adhésion générale. De nombreux économistes adoptent une position alternative. Ils soulignent la faible productivité des travailleurs peu qualifiés (ou des créneaux d'emploi qu'ils occupent) mais comptent tout de même davantage sur les subventions salariales (ou, plus généralement, sur une réduction des coûts salariaux) que sur le développement de l'enseignement et de la formation. En outre, il ne faut pas oublier l'importance de la politique (macro)économique car, comme mentionné plus haut, la diminution du chômage en général présente clairement des effets positifs sur les opportunités des jeunes et des actifs les moins qualifiés en particulier.

Bien qu'il n'existe pas de solution facile pour résoudre ce problème, la réduction du chômage peut être envisagée de deux manières. La première stratégie vise à s'assurer que tous les travailleurs possèdent au minimum un niveau de qualification leur permettant de prétendre à un grand nombre d'emplois. Comme il subsistera toujours un groupe n'atteignant pas ce niveau, la seconde stratégie consiste à veiller à ce que ce groupe reste le plus limité possible et que d'autres formes de soutien soient disponibles.

1. ANALYSER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : CRÉATION D'UN CADRE D'ANALYSE PERTINENT

Selon Gangl, Müller et Raffe, «quelle que soit la façon dont on aborde la question de l'inégalité en matière de participation à la formation, ce sont les personnes moins qualifiées qui nécessitent d'une attention particulière en matière de politique éducative [...] Il existe certainement une marge d'amélioration et de renforcement de l'efficacité de l'enseignement et de la formation de haut niveau. Cependant le domaine clé d'application de mesures correctives permettant d'assurer à tous les citoyens une égalité des chances sur les marchés de l'emploi modernes et de prévenir les problèmes sociaux à long terme se situe tout en bas du système éducatif. Mettre à la disposition des jeunes un capital approprié de connaissances de base pour leur vie professionnelle (y compris l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul) reste une question préoccupante qui mérite une attention particulière dans le contexte d'économies très évolutives».

Bien que les résultats du projet CATEWE montrent l'urgence du problème, celui-ci n'a évidemment pas été conçu pour identifier les mesures qui seraient les plus efficaces pour améliorer la participation à l'éducation des élèves exposés à l'abandon prématuré de la scolarité. Par conséquent, il n'y a pas réellement matière à fournir des conseils politiques concrets sur la base des observations issues du cadre conceptuel du projet CATEWE, ni même à tenter de répondre à la question essentielle : «Pourquoi certaines personnes quittent-elles le système éducatif avec un niveau d'instruction faible voire insuffisant, et comment résoudre ce problème à l'avenir?»

Toutefois, une recommandation générale ressort de la structure même des systèmes et processus éducatifs. «Dans la mesure où ces systèmes sont organisés de façon hiérarchique et où l'éducation est un processus cumulatif, il est fondamental que tous les efforts possibles soient déployés dès les premiers stades de l'éducation afin de veiller à ce que les individus en difficulté bénéficient d'un soutien particulier, les empêchant ainsi de se retrouver à la traîne et de finir par tout abandonner.»

1.5 Les prolongements possibles du cadre CATEWE

Le moins que l'on puisse dire est que les observations présentées plus haut confirment l'intuition majeure qui sous-tend le cadre conceptuel CATEWE, à savoir que les caractéristiques du système d'enseignement et de formation, la structure du marché du travail et la nature des liens entre les deux volets du «marché» des compétences sont d'une importance cruciale pour bien comprendre le caractère spécifique du processus de transition et le degré de réussite de la transition en termes de résultats.

En tant que tel, le cadre conceptuel CATEWE fournit non seulement un outil heuristique pratique pour décrire et comparer les différents parcours suivis par les jeunes lors de leur transition de l'école à l'emploi, mais aussi le noyau ou la trame d'une approche permettant d'expliquer pourquoi certains modèles de transition sont plus fructueux que d'autres. Toutefois, sans modifier réellement l'intention d'origine et l'objectif du concept, il est certainement possible de l'élargir et de l'approfondir.

Un article récent de Richard Breen et Marlis Buchmann (2002) suggère une voie pour l'élargissement du champ de ce cadre. En discutant de la relation entre les différences institutionnelles (nationales) et la situation sociale des jeunes, Breen et Buchmann utilisent un cadre conceptuel très similaire à CATEWE, la seule différence significative étant l'ajout d'une autre composante. Cette composante supplémentaire vise à saisir la différence entre les régimes de protection sociale des pays étudiés, et elle est

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

inspirée de la célèbre typologie figurant dans les travaux de Gösta Esping-Andersen (1990). En fait, cette extension du cadre conceptuel peut expliquer pourquoi de nombreux articles issus du projet CATEWE ont été amenés à conclure que les données étudiées révélaient l'existence non de deux mais de trois groupes de pays.

Un élargissement du champ pourrait être réalisé par le biais d'ajustements (théoriques) des composantes et variables d'origine figurant dans le cadre CATEWE. Prenons l'exemple de la partie du cadre inspirée par la théorie de la segmentation du marché du travail. Ce cadre théorique soulève plusieurs questions. Par exemple, en établissant un rapport entre les différences de régimes du marché du travail et les différences entre les marchés du travail interne et professionnel, le cadre conceptuel ne prend pas réellement (ni suffisamment ni assez explicitement) en compte la façon dont les entreprises cherchent à gagner des marchés ou, plus précisément, la façon dont leur stratégie concurrentielle alimente leur utilisation des ressources humaines. Par exemple, dans un article de référence, Marino Regini (1995a) distingue cinq régimes de production différents :

1. production diversifiée de qualité,
2. production souple de masse,
3. spécialisation souple,
4. entreprises néo-fordistes,
5. petites entreprises traditionnelles.

Dans les deux cas, il serait particulièrement intéressant d'explorer plus en détail la possibilité de greffer ces éléments supplémentaires au cadre conceptuel CATEWE sans nuire à son attrait initial, et de chercher dans quelles circonstances ces facteurs supplémentaires pourraient permettre d'enrichir les analyses.

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

2.1 Un changement de perspective?

Comme exposé dans la section précédente, le cadre conceptuel CATEWE fournit un outil pratique pour organiser les faits relatifs à la transition de l'école à l'emploi. Il permet de considérer les liens entre le système d'enseignement et de formation d'une part, et le marché du travail de l'autre, d'un point de vue cohérent et holistique. Ceci constitue en soi une contribution importante à la recherche ainsi qu'à l'élaboration des politiques.

Néanmoins, dans un certain sens l'approche CATEWE est assez limitée. En effet, la question clé à laquelle le projet CATEWE tentait de répondre était de savoir si les différentes caractéristiques des institutions nationales d'enseignement/formation et du marché du travail affectent ou non la façon dont le niveau d'instruction initial se traduit avec plus ou moins de succès en résultats sur le marché du travail. La question politique connexe est de savoir si, et comment, un changement de la structure institutionnelle dans un pays donné entraînerait une plus grande égalité des chances et des perspectives des jeunes, aussi bien dans ce pays que d'un pays à l'autre.

Évidemment, c'est ce qu'on pourrait attendre d'un cadre conceptuel qui trouve son inspiration initiale dans la tradition des modèles d'acquisition de statut, c'est-à-dire des modèles qui visent à comprendre quels facteurs (comme le milieu social, le sexe ou les résultats scolaires) déterminent le statut des individus dans la société. Même si ces modèles sont modifiés avec des éléments issus de la théorie de segmentation du marché du travail afin de fournir une vue plus réaliste de la structure sociale, l'ajout de ces caractéristiques laisse les modèles eux-mêmes essentiellement inchangés.

Une question importante est de savoir si cette attention portée sur les questions de l'accès inégal ou de l'égalité des chances néglige la question de l'acquisition effective de compétences. En effet, rien dans l'installation du cadre conceptuel CATEWE ne semble le relier aux questions de compétitivité, de productivité ou de croissance économique.

En d'autres termes – malgré son utilité comme dispositif heuristique permettant de mieux décrire les relations entre les différents facteurs et institutions ayant une incidence sur la transition de l'école à l'emploi et son utilité comme façon d'expliquer pourquoi certains modèles de transition sont plus efficaces que d'autres – l'une des principales questions concernant le cadre conceptuel CATEWE est de savoir s'il n'est pas trop intimement lié aux problèmes de la stratification sociale et aux questions politiques

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

connexes ou s'il n'est pas trop silencieux sur le mécanisme entraînant la production et l'utilisation des compétences dans les économies modernes. Peut-il faire une distinction entre des situations qui sont également couronnées de succès pour ce qui est de la transition de l'école à l'emploi, mais qui auraient des effets assez différents à moyen et à long terme sur la formation du capital humain requis par les économies modernes pour leur garantir la compétitivité et le plein emploi «réel»?

Cette section présente de manière assez détaillée le modèle du «marché transitionnel du travail» (MTT), qui s'est largement répandu ces dernières années parmi les sociologues et les économistes s'intéressant aux problèmes du marché du travail ainsi que parmi les décideurs politiques.

Pour la plupart des utilisateurs, la caractéristique la plus attrayante de ce modèle est probablement qu'il peut être utilisé comme outil pour décrire d'une manière complète et systématique les nombreuses mesures politiques introduites au cours des deux dernières décennies dans la plupart des pays européens dans le cadre de leurs politiques actives du marché du travail (PAMT). Comme expliqué ci-dessous, d'une façon qui rappelle l'utilisation heuristique du cadre conceptuel CATEWE, cette lecture du cadre MTT limite sérieusement son potentiel en tant que cadre politique normatif. Étant donné la pratique courante consistant à situer le concept de MTT sur le domaine des PAMT, la fin de cette section sera consacrée à un bref examen des preuves disponibles de l'efficacité de ces mesures du marché du travail, particulièrement en ce qui concerne le problème du chômage des jeunes.

2.2 Comment définir le concept de marché transitionnel du travail?

Le concept de marché transitionnel du travail – tel qu'il est utilisé dans les études et le débat européens actuels sur la politique du marché du travail – a été introduit pour la première fois par l'économiste politique allemand Günther Schmid le 8 septembre 1994 lors d'une conférence publique en l'honneur de Rudolf Meidner, un économiste considéré comme étant, en collaboration avec Gösta Rehn, l'architecte principal du «modèle suédois».

Schmid a introduit ce concept comme élément d'une argumentation dans laquelle il affirmait que, pour ramener le plein emploi dans les nations industrialisées, deux changements politiques stratégiques d'importance s'avéraient nécessaires.

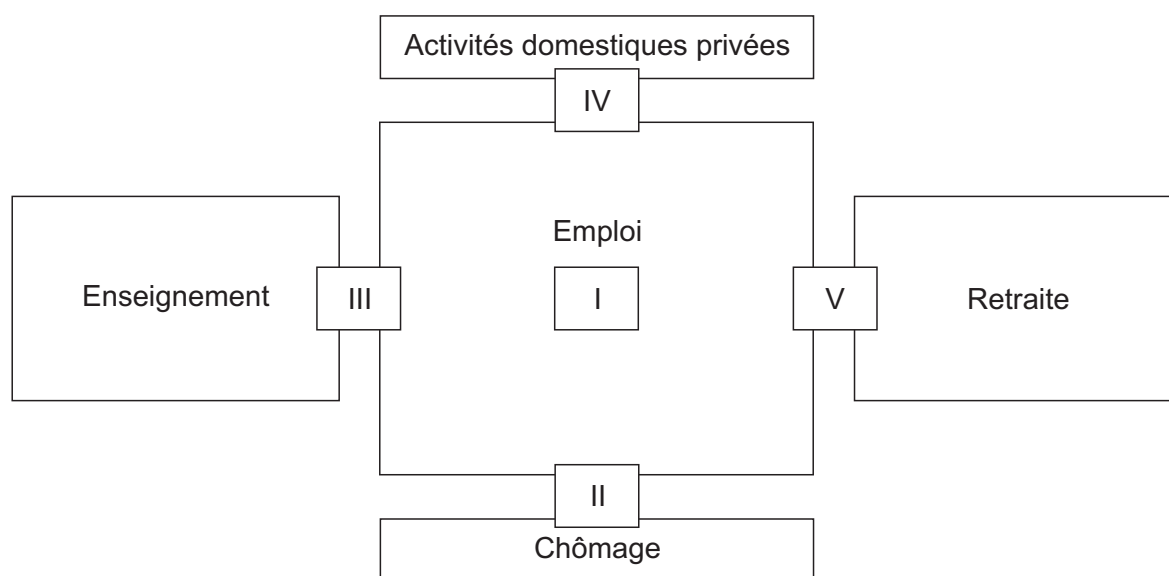
- Le premier changement stratégique impliquait une nouvelle manière de coordonner les politiques monétaire, fiscale et salariale afin de stimuler la croissance économique qualitative, c'est-à-dire la croissance ayant lieu principalement dans des secteurs tels que la santé, l'éducation ou la protection de l'environnement.
- Le deuxième changement stratégique impliquait une modernisation du concept de plein emploi, et c'est dans ce contexte que le concept de MTT atteint tout son poids et toute sa portée.

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

L'idée centrale de Schmid était que le concept traditionnel de plein emploi – basé sur le point de vue selon lequel tout le monde devrait être employé pendant 45 ans, cinq jours par semaine et huit heures par jour – n'est plus adapté à une économie de la connaissance flexible et globale et, en conséquence, n'est plus défendable comme objectif principal d'une politique économique. Cette conception traditionnelle pourrait donc être remplacée par un modèle basé sur un temps de travail hebdomadaire type (en heures) ramené à une moyenne sur l'ensemble de la carrière, mais avec un nombre réel d'heures de travail dans une semaine donnée pouvant dévier (sensiblement) de la norme. Selon l'argumentation de Schmid, un tel modèle serait conforme aux développements sociaux et, étant avantageux pour toutes les parties concernées, il pourrait même servir de base à un nouveau consensus social. Du point de vue des employeurs, un tel système serait adapté à la nécessité de disposer de structures organisationnelles plus flexibles. Du point de vue des travailleurs et des citoyens, ce système satisferait leur demande de modes de vie plus flexibles et de davantage de possibilités de choix. Du point de vue de la société dans son ensemble, ce système pourrait déclencher une nouvelle vague de croissance économique (qualitative) et de progrès social.

Afin d'expliquer pourquoi la mise en place de MTT constituait une partie intégrante et essentielle de la nouvelle stratégie pour le plein emploi, Schmid a utilisé une figure représentant schématiquement un marché du travail, placé au centre de l'illustration et entouré par quatre boîtes représentant quatre sphères différentes de la vie ou domaines d'activité : enseignement (ou apprentissage), retraite (ou loisirs), activités domestiques (ou informelles) et chômage (ou recherche de travail rémunéré).

Figure 3 : La politique du marché du travail en tant que stratégie des MTT



I Arrangements transitionnels entre chômage partiel et emploi à plein temps ou entre travail dépendant et travail indépendant

II Arrangements transitionnels entre chômage et emploi

III Arrangements transitionnels entre éducation et emploi

IV Arrangements transitionnels entre activités domestiques privées et emploi

V Arrangements transitionnels entre emploi et retraite

Source : Wissenschaftszentrum Berlin

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Une caractéristique de chacun de ces quatre domaines est qu'ils n'étaient pas traditionnellement considérés comme «emploi», et dans la plupart des cas pas même comme «travail». En fait, dans la plupart des États industrialisés occidentaux, combiner des activités institutionnalisées dans l'un des quatre domaines énoncés avec le statut d'emploi rémunéré n'était en principe pas possible, sauf dans des circonstances extraordinaires. En effet, les institutions sociales réglementant la répartition des revenus et du travail – comme la législation du travail et la réglementation de la sécurité sociale – étaient initialement fondées sur l'hypothèse (implicite) que l'on était employé, étudiant, à la retraite, au chômage, ou bien que l'on s'occupait des membres de sa famille. La plupart des institutions et réglementations supposaient aussi que, si un individu était engagé dans l'un de ces domaines, c'était nécessairement «à temps plein». En conséquence, seules des circonstances exceptionnelles pouvaient amener une même personne à combiner des revenus provenant de statuts sociaux différents.

Les conséquences négatives majeures de cette structure spécifique de protection sociale – qui empêche de façon rigide la combinaison de salaires et d'avantages sociaux – sont les suivantes : cette structure crée des obstacles significatifs à la mobilité interne et externe de la main-d'œuvre, et les personnes passant d'un domaine à l'autre sont forcées d'effectuer des «transitions» qui s'avèrent le plus souvent définitives. Cela est particulièrement le cas des personnes quittant les forces de travail. Dans ces circonstances, même si ce mouvement est censé être seulement temporaire, il semble particulièrement difficile à inverser. Comme le montre la recherche sur les effets ultérieurs des interruptions de carrière, ceux qui retournent sur le marché du travail sont confrontés à des effets négatifs (par exemple sur leurs salaires) durant le reste de leur carrière.

Évidemment, au cours des dernières décennies, cette image a changé de manière assez radicale. Des développements sociaux aussi divers que la hausse de la participation féminine au marché du travail (et la nécessité de combiner le travail rémunéré avec la garde des enfants), l'importance croissante du travail d'appoint et du travail à temps partiel (qui marque donc la fin des marchés du travail internes) ou le rythme du progrès technologique (et la nécessité qui en résulte de continuer à apprendre ou de se recycler tout au long de sa carrière professionnelle) ont conduit les décideurs politiques de la plupart des pays européens à mettre en œuvre des politiques visant à établir des passerelles institutionnelles permettant aux individus de combiner des statuts dans différents domaines ou de se déplacer plus facilement d'un domaine à l'autre. Des exemples de telles politiques sont : la possibilité de choisir de travailler à temps partiel afin de combiner un emploi rémunéré avec des activités à domicile ou de soin non rémunérées ; des systèmes permettant aux jeunes de combiner emploi et études ; des systèmes permettant des interruptions de carrière ; des crédits de temps ; et des systèmes de retraite à temps partiel.

Cependant, la mise en œuvre de cet ensemble de mesures risque de poser de sérieux problèmes. Ces décisions politiques n'ont pas été conçues dans le cadre d'un programme plus large de réforme institutionnelle et n'ont pas non plus été guidées par une vision positive clairement formulée des opportunités offertes par les dynamiques sociales existantes. Dans la plupart des cas les interventions politiques ont été le fait d'arrangements ad hoc. Elles ont résulté d'interventions fragmentaires, de tentatives pour faire face à un moment donné à un problème particulier émergeant d'un cadre institutionnel en place qui n'était plus en mesure de gérer un aspect donné des développements sociaux. En conséquence, il n'y avait aucune garantie – si tant est qu'il n'y en ait jamais – que les mesures politiques individuelles s'imbriqueraient les unes dans

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

les autres de manière positive. Au contraire, au mieux l'on pouvait espérer que les mesures nouvellement mises en œuvre ne seraient pas en conflit avec les autres parties du cadre institutionnel. De bons exemples sont fournis dans les études sur les travailleurs pauvres et dans le débat politique sur les prestations liées à l'exercice d'un emploi. Selon ces exemples, il n'est pas du tout évident qu'une approche incitant financièrement à passer de l'aide sociale à l'emploi puisse garantir que tout travail rémunéré fournisse un niveau de vie convenable sans devoir combiner un salaire avec quelque autre source financière (prestation ou subvention).

En outre, et probablement surtout, bien que cette approche (au moins implicitement et dans la pratique) ne considère plus l'emploi à plein temps et à vie comme la norme sur laquelle peaufiner les réglementations de l'emploi rémunéré et de la protection sociale, les interventions politiques n'ont pas été basées sur un modèle clair et explicite présenté comme une norme alternative efficace et légitime.

Dans cette optique, on peut facilement comprendre que pour les chercheurs comme pour les décideurs politiques, l'attraction principale du concept de MTT réside dans le fait qu'il constitue un cadre global permettant d'envisager un ensemble large et diversifié de mesures politiques existantes dans une perspective plus générale et plus unifiée. Ceci est particulièrement le cas depuis que plusieurs caractéristiques du concept de MTT semblent refléter les caractéristiques principales de la «nouvelle» politique de l'emploi apparue en Europe dans les années 1990 sous l'impulsion de la Stratégie européenne pour l'emploi. Il n'est donc guère surprenant que le concept de MTT tel qu'initialement esquissé par Günther Schmid ait été souvent utilisé par les chercheurs s'intéressant au marché du travail et qu'il ait eu une grande influence en tant que modèle heuristique pouvant apporter ordre et clarté dans ce qui apparaissait jusqu'ici comme un ensemble hétérogène d'instruments politiques.

2.3 Pourquoi l'utilisation heuristique du concept de marché transitionnel du travail ne prend-elle pas en compte sa spécificité?

Cependant, cette utilisation des MTT comme un simple modèle heuristique limite sérieusement l'importance et la portée du concept. En fait, elle enlève beaucoup de ce qui a constitué l'intuition et l'inspiration initiales à la base de sa création, et le prive à la fois de sa pertinence politique spécifique et de sa saveur normative. Considérons brièvement le pourquoi de cette situation et pourquoi le fait de sauver ce concept d'une lecture et d'une utilisation restrictives revêt une importance essentielle pour une interprétation correcte (et, éventuellement, la mise en œuvre) des MTT.

Il faut se rappeler qu'initialement, dans sa conférence de 1994 en l'honneur de Meidner, Günther Schmid avait présenté les MTT comme une solution potentielle aux problèmes liés au marché du travail rencontrés par les économies européennes. Plus spécifiquement, les MTT étaient décrits comme un dispositif explicitement destiné à ramener le plein emploi à portée de main. Vu que le concept de MTT ne constituait pas la seule approche affirmant être susceptible de réaliser cet objectif, il est important de saisir clairement ce qui différencie le concept de MTT d'autres approches contemporaines de la réforme du marché du travail. Par conséquent, il est utile de considérer un peu plus en détail le diagnostic menant à cette proposition spécifique et d'établir une comparaison avec son concurrent principal.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Avant 1995, Günther Schmid avait été impliqué dans une série de projets de recherche internationaux examinant l'influence des institutions du marché du travail sur la performance économique ainsi que l'efficacité des politiques de l'emploi. Les résultats de cette recherche comparative l'ont conduit à conclure que le problème de base des marchés du travail européens résidait dans ce qu'il a appelé le chômage «institutionnel». Ceci était différent du chômage «volontaire» et «involontaire» tel que traditionnellement défini, et résultait d'un manque de coordination appropriée entre les différentes parties du cadre régissant les réglementations du marché du travail et la protection sociale.

Se fondant sur ce premier aperçu, Schmid a fait valoir dans une étude plus récente que la relation professionnelle type avait pour problème majeur d'être intrinsèquement construite sur le modèle des emplois propres aux secteurs industriels traditionnels. En tant que telle, cette relation professionnelle a été remarquablement efficace comme ingrédient majeur du modèle de croissance économique d'après-guerre. Mais on peut difficilement s'attendre à ce qu'elle constitue un cadre institutionnel utile et productif pour une croissance qualitative durable dans une «nouvelle» économie, c'est-à-dire dans un système exigeant davantage de flexibilité – y compris par le biais du travail d'appoint, de contrats à court terme, d'emplois à temps partiel, de périodes de chômage d'attente et de changements plus fréquents de carrière – que la flexibilité permise dans les relations professionnelles traditionnelles et leur cadre institutionnel.

Si on prend en compte cette analyse de base, il est facile de comprendre les deux principes suivants qui devraient, selon Günther Schmid, régir tout programme de reconstruction institutionnelle basé sur l'approche MTT.

En premier lieu, l'objectif énoncé de l'approche MTT est le remplacement du cadre institutionnel rigide des systèmes européens d'assistance sociale par un nouveau cadre plus flexible. Cela peut sembler assez semblable aux conseils politiques résultant d'un diagnostic d'euroscélrose, mais la similitude est seulement superficielle. Selon Schmid, le mouvement vers davantage de flexibilité ne se rapporte pas simplement et principalement (voire pas du tout) à la flexibilité des salaires imposée pour des raisons d'efficacité ou de compétitivité par des forces externes comme la mondialisation ou le développement technologique. Au contraire, la préoccupation principale de Schmid concerne les problèmes de coordination flexible, c'est-à-dire les problèmes qui peuvent inévitablement surgir mais qui contiennent la promesse positive de fournir des possibilités pour une meilleure intégration sociale et davantage de liberté de choix. Et ceci pour une raison toute simple : dans une période caractérisée par l'individualisation, une plus grande flexibilité profite non seulement aux entreprises mais coïncide également avec la possibilité d'une plus grande diversité dans les modes de vie et les choix de carrière pour tous les citoyens.

En deuxième lieu, mais tout aussi important, la proposition implique la revendication de principe qu'un déplacement vers davantage de flexibilité et davantage d'occasions de choix ne devrait pas survenir aux dépens des formes de base de sécurité garanties par l'actuel système public de providence sociale. En d'autres termes, la stimulation d'une croissance économique qualitative et le retour au plein emploi grâce à la mise en place de MTT n'impliquent pas nécessairement de s'écarter des fondations mêmes sur lesquelles le modèle social européen a été construit. À cet égard, l'approche MTT se distingue assez clairement de nombreuses études s'appuyant sur le diagnostic d'euroscélrose. Dans le cas des MTT, la recherche porte sans aucun doute sur des équivalents fonctionnels efficaces, c'est-à-dire des instruments alternatifs mais tout aussi

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

valables (bien que flexibles et intégrés de façon souple) pour sauvegarder les citoyens des principaux risques du monde (post-)moderne.

Pour résumer, le changement de paradigme impliqué par une approche MTT consiste à mettre l'accent sur la mise en place d'un ensemble coordonné d'institutions protégeant les individus contre les risques sociaux les plus importants, mais sans altérer leur sens de l'initiative ou leur volonté d'opérer des transitions si nécessaire.

Par conséquent, les MTT peuvent être décrits de façon appropriée, selon Günther Schmid, comme un ensemble de mesures politiques visant à permettre et même à inciter les personnes à opter pour l'emploi transitoire. Cette définition peut paraître quelque peu tautologique, mais elle présente l'avantage de souligner deux caractéristiques spécifiques majeures de la réforme institutionnelle que cela implique.

- Premièrement, il existe une différence importante entre le niveau micro et le niveau macro du statut des MTT. Pour Schmid, les MTT sont des traits permanents de la structure (macro-)sociétale. Cependant, cela n'implique pas que les personnes doivent (voire soient autorisées à) les utiliser de manière permanente ou continue sur une période de temps très prolongée. Au contraire, ces mesures sont conçues comme des systèmes de soutien temporaires au cours de périodes de transition individuelles (ou micro).
- Deuxièmement, l'emploi rémunéré demeure explicitement au cœur de toutes les transitions, et ceci est bien mis en évidence. Non seulement toutes les transitions devraient avoir une certaine relation avec le marché du travail (formel), comme point de départ ou comme point final, mais il est clair également que les transitions (partielles) hors du marché du travail sont faites dans l'intention de revenir à un emploi à temps plein plus tard.

On ne donne donc qu'une vision partielle des choses si on décrit l'approche MTT uniquement comme un moyen de construire des passerelles permettant aux individus de se mouvoir plus soupagement entre l'emploi rémunéré et d'autres domaines sociaux.

Un principe sous-jacent essentiel de cette approche est qu'un programme de réforme basé sur l'introduction de MTT ne conduira à une économie concurrentielle de plein emploi que s'il n'entraîne pas une hausse importante des risques sociaux pour les travailleurs à titre individuel. De nombreuses présentations du cadre MTT négligent le principal argument revendiqué par les défenseurs du concept original, à savoir que les «passerelles» ne seront pas productives socialement à moins qu'elles ne prennent en compte les contraintes latérales impliquées par ce principe sous-jacent. De manière plus spécifique, les MTT sont supposés fonctionner comme des amortisseurs, c'est-à-dire comme un ensemble d'instruments protégeant les individus contre les risques qu'ils courent lors de transitions importantes. Dans la plupart des cas, ces mesures impliqueront donc une certaine forme de transfert de revenus ou de garantie de revenus, qui devraient être conçus comme une forme de subvention conditionnelle liée au démarrage d'une activité considérée comme utile et allant dans le sens d'un retour ultérieur au marché du travail.

Le fait que Schmid soit convaincu qu'un tel système pourrait fonctionner et serait socialement salubre dérive en partie de ses expériences personnelles précédentes avec des systèmes qui permettaient à des travailleurs d'être actifs dans le secteur agricole pendant les périodes où ils étaient confrontés à une réduction temporaire du temps de travail dans leur emploi industriel en raison d'une faible demande. De ces expériences,

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Schmid a conclu que les périodes de chômage non planifié, voire forcé, pourraient ne pas entraîner nécessairement des effets négatifs ou désastreux. Le point essentiel était que de telles formes de coordination souple étaient acceptées comme légitimes et comme favorisant une synergie positive entre les besoins de flexibilité individuels et collectifs.

2.4 Les politiques actives du marché du travail nous informent-elles de l'impact probable du marché transitionnel du travail?

Les PAMT sont principalement conçues pour répondre au triple objectif de revaloriser les qualifications de la main-d'œuvre, favoriser l'équité en termes d'opportunités d'accès au marché du travail et stimuler l'intégration et la cohésion sociales. Il n'est donc pas étonnant que pour de nombreux observateurs, elles constituent un exemple particulier, pour ne pas dire typique, des MTT et que les publications relatives aux MTT contiennent nombre de références aux PAMT. Ce concept trouve ses origines dans les programmes de planification de la main-d'œuvre des années 1960 aux États-Unis et il est considéré comme la base de fabrique du fameux modèle suédois.

À la fin de cette section, on abordera la question de savoir si les PAMT existantes constituent effectivement un bon exemple de reconstruction institutionnelle basée sur les principes du MTT. Mais considérons d'abord brièvement les résultats de certaines tentatives d'évaluation de leurs résultats.

Menée par John Martin (2000) et souvent citée, une étude récente de l'OCDE sur l'efficacité des PAMT dépeint une image plutôt morose. Elle décrit l'effet de ces mesures comme n'étant «pas très encourageant» et «inégal, qu'il s'agisse des perspectives d'emploi et de rémunération des chômeurs ou des avantages procurés à la société» (p. 115). L'efficacité des PAMT semble dépendre de l'environnement économique. «Un des principaux objectifs étant d'aider les chômeurs à retrouver un emploi, leur efficacité dépend du dynamisme de la création d'emplois vacants. Si l'économie ne génère pas assez d'emplois, il ne faut pas s'étonner de la relative inefficacité des mesures actives» (p. 116).

En ce qui concerne la catégorie des «mesures spécifiques en faveur des jeunes», le résultat est encore plus morose. On doit inévitablement conclure, écrit John Martin, «que les mesures spécifiques sont pour la plupart inefficaces pour les jeunes défavorisés. Cette constatation vaut non seulement pour les programmes publics de formation mais aussi pour les subventions salariales ciblées. Compte tenu de la préoccupation intense suscitée par le chômage des jeunes et de l'ampleur des fonds publics alloués aux politiques spécifiques pour les jeunes, il faut par priorité trouver les raisons de ce sombre bilan, et concevoir et mettre en œuvre des programmes plus efficaces» (p. 103).

Sur la base de ces résultats, on pourrait considérer les PAMT comme inefficaces, et par conséquent se méfier aussi sérieusement de l'approche MTT. Ceci pourrait toutefois conduire à négliger certaines conclusions importantes que l'on pourrait tirer de l'expérience en cours avec ce type de mesures politiques.

Par exemple, sur la base d'un examen des preuves apportées par quelques rares programmes réussis d'enseignement et de formation pour les jeunes désavantagés aux

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

États-Unis, John Martin énumère cinq facteurs en mesure d'augmenter le succès potentiel de ces programmes.

- Ils ont un lien étroit avec le marché du travail local et ciblent des postes offrant des salaires relativement élevés, une croissance de l'emploi forte et de bonnes perspectives de promotion.
- Ils contiennent un mélange cohérent d'enseignement théorique, d'acquisition de qualifications professionnelles et de formation en cours d'emploi, le tout de manière intégrée.
- Ils fournissent aux jeunes des passerelles vers une formation complémentaire pour leur permettre de continuer à développer leurs qualifications.
- Ils procurent une série de services de soutien adaptés aux besoins des jeunes et de leurs familles.
- Ils contrôlent les résultats et utilisent ces informations pour améliorer la qualité du programme.

L'un des problèmes majeurs affectant les évaluations actuelles des politiques de l'emploi en général et des PAMT en particulier est le manque de résultats suffisamment stables pour permettre de tirer des conclusions fermes. Cependant, une vision claire de la raison pour laquelle les résultats de ces exercices sont aussi instables pourrait contenir certains indices instructifs. Les trois raisons exposées ci-dessous pourraient expliquer pourquoi il semble difficile d'atteindre des résultats stables lors de l'évaluation des politiques de l'emploi.

Une première raison possible à l'absence de résultats sûrs pour l'ensemble des études considérant la performance des PAMT se rapporte aux normes le plus souvent utilisées dans l'évaluation des interventions politiques.

En examinant les publications du milieu des années 1990, Schmid et Schömann (1994) ont remarqué qu'il pourrait y avoir une raison particulière à la difficulté d'évaluer le succès des PAMT. En fait, ils ont fait valoir qu'étant donné les ressources dont un pays particulier peut disposer et le contexte prédominant, il se pourrait très bien que les mesures mises en œuvre soient «optimales», même si les résultats sont loin d'être impressionnants ou sont moins bons que d'autres dans un tableau sélectif imaginaire des PAMT.

Une deuxième raison possible est suggérée par des résultats de recherches impliquant que le plus grand profit pour les jeunes désavantagés ne provient pas des PAMT mais des décisions politiques intervenant tôt – à savoir dès l'école primaire ou secondaire – et effectives sur une période plus longue.

Cet argument en faveur de «politiques éducatives de front» a été développé de manière exhaustive dans une série de documents et d'articles de James Heckman, un lauréat récent du prix Nobel d'économie. Selon Heckman, la sagesse conventionnelle actuelle concernant l'enseignement et la formation repose «sur des idées fondamentalement fausses quant à la manière dont sont produites les compétences socialement utiles intégrées aux individus». En se concentrant sur l'enseignement formel (traditionnel) et la capacité cognitive, la sagesse conventionnelle ignore les compétences et motivations non cognitives bien qu'elles soient socialement et économiquement précieuses, néglige l'importance de l'apprentissage informel et non régulé à domicile ou sur le lieu de travail et ne prend pas suffisamment en compte le fait que la formation de

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

compétences est un processus dynamique avec de fortes composantes synergiques. Les méthodes actuellement utilisées pour évaluer les interventions éducatives ignorent ces compétences non cognitives, principalement en raison de l'absence de données appropriées, et sous-estiment donc sensiblement les bénéfices des programmes d'intervention précoce tels que le mentoring et les programmes de motivation pour les adolescents. Heckman se base sur le point de vue selon lequel «une amélioration significative des niveaux de compétence des travailleurs américains, particulièrement les travailleurs sans cursus universitaire, est peu probable sans une amélioration substantielle des dispositions stimulant l'apprentissage précoce», et il incite les décideurs politiques à se focaliser davantage sur la période préscolaire. «Nous ne pouvons pas nous permettre d'ajourner l'investissement dans nos enfants jusqu'à ce qu'ils deviennent des adultes, et nous ne pouvons pas davantage attendre qu'ils atteignent l'âge scolaire – un moment où il peut être trop tard pour intervenir» (Heckman, 2000, p. 50).

Si cet argument tient, deux lignes de conduite alternatives semblent être possibles. Soit l'on conclut que l'investissement actuel dans les PAMT n'est pas assez important pour exercer un effet significatif sur les indicateurs traditionnels, comme l'emploi total ou les revenus futurs, et qu'il est nécessaire de l'élargir. Soit l'on conclut sur la base de l'argument de Heckman qu'on devrait mettre davantage l'accent sur les politiques éducatives de front.

Une troisième raison possible à l'absence de résultats effectifs a trait au caractère hétérogène et multidimensionnel des mesures politiques.

Dans leur examen substantiel des résultats de recherches relatives aux politiques école-travail, Ryan et Büchtemann (1996) distinguent initialement trois types de politiques (pour un examen actualisé et plus complet, voir aussi Ryan, 2001) :

1. les politiques concernant le contenu de l'instruction et se concentrant sur : les facteurs influençant les incitations à l'étude, les effets du contenu des programmes d'études, la nature du lien entre l'enseignement et le travail, et l'orientation professionnelle ;
2. les politiques relatives au coût des salaires, visant à diminuer les coûts pour les employeurs des activités destinées aux jeunes sur le lieu de travail afin d'augmenter l'emploi et la formation des jeunes ;
3. les programmes relatifs au marché du travail, offrant aux jeunes travailleurs différentes combinaisons d'orthopédagogie, de formation, d'expérience professionnelle et de services de soutien comme antidotes aux faibles qualifications et à l'absence d'emploi.

Forcés de conclure à l'absence de preuves solides et convaincantes de l'effet positif de ces types de politiques, Ryan et Büchtemann ajoutent que, dans une certaine mesure, cela ne devrait pas surprendre, l'une des raisons invoquées étant les immenses difficultés techniques liées à l'utilisation de méthodes appropriées (quasi expérimentales) pour conduire une évaluation adéquate et fournir des preuves tangibles. Mais leur étude révèle deux autres problèmes majeurs.

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

Le premier problème se rapporte à la multiplicité des objectifs politiques mentionnés dans les discussions sur la transition école-emploi. La liste (non exhaustive) dressée par Ryan et Büchtemann (p. 310) contient les éléments suivants :

- le suivi par le plus grand nombre du cycle complet de l'enseignement général secondaire supérieur, allant de pair avec des résultats et une certification appropriés, suivi de l'accès à la formation continue ;
- une préparation professionnelle de haute qualité pour tous, incluant l'enseignement professionnel, la formation professionnelle et la préparation à la formation tout au long de la vie ;
- une transition rapide vers un emploi stable, orienté vers une carrière et bien rétribué ;
- de faibles taux de chômage pour les jeunes, particulièrement en ce qui concerne le chômage de longue durée ;
- une palette effective d'emplois pour les jeunes travailleurs ;
- une amélioration de l'égalité des chances parmi les jeunes, avec des options à la fois pour des changements de carrière et des possibilités de deuxième chance dans certaines filières.

Le fait est que si l'on attend d'un programme politique, ou de toute mesure politique spécifique, qu'il délivre en même temps plusieurs de ces objectifs, l'évaluation du succès du programme ou de la mesure politique se heurte à des problèmes majeurs.

Premièrement, il sera difficile de savoir à quel(s) objectif(s) donner la priorité ou de construire un répertoire composite donnant à chaque objectif énoncé l'importance qui lui est due. Deuxièmement, dans un cadre théorique d'aide sociale, la plupart de ces objectifs seront considérés comme de simples buts intermédiaires, instrumentaux pour atteindre les buts ultimes d'équité et d'efficacité. Troisièmement, même si l'on devait accorder la priorité à l'un des objectifs intermédiaires, la politique adéquate pour les atteindre dépend de la façon dont on perçoit le fonctionnement de l'économie.

Quatrièmement, les objectifs d'une politique de transition de l'école à l'emploi ne sont pas tous réductibles à des buts d'efficacité et d'équité – pensez, par exemple, au développement personnel, à la cohésion sociale, aux troubles politiques et à la protection de l'enfance – ou ne sont pas tous mesurables en utilisant des critères généralement et universellement admis.

Le second problème se rapporte à la nature hétérogène des programmes en matière de politiques de l'emploi. Pour aborder ce problème, Ryan et Büchtemann proposent, par exemple, de distinguer les approches «superficielles» (programmes liés au marché du travail ou scolarité professionnelle traditionnelle) des approches «approfondies» (apprentissage ou enseignement technique). Sur la base des indications existantes, ils font valoir qu'il est tout à fait probable que les options «approfondies» (ou «plus ambitieuses») puissent être couronnées de succès, même lorsque les mesures «superficielles» (ou «moins ambitieuses») ne le sont pas. Néanmoins, on ne devrait pas perdre de vue le fait que, pour utiliser de manière constructive cette différence entre les politiques «superficielles» et «approfondies», les décideurs et évaluateurs politiques devront aborder des questions importantes illustrées par les deux exemples présentés ci-dessous.

1. L'apprentissage – tout comme le faible coût du salaire des jeunes – ne peut se développer qu'avec un engagement politique soutenu et un développement institutionnel, un scénario qui implique les groupes d'intérêt clés que sont les employeurs, les salariés, le gouvernement et les jeunes eux-mêmes.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

2. La plupart des jeunes désavantagés sont peu susceptibles de profiter directement de l'apprentissage et de l'enseignement technique, ce qui ne signifie pas pour autant que rien ne peut être fait : procurer une activité rémunératrice aux jeunes les plus désavantagés est essentiel en termes d'équité.

2.5 Trois commentaires pour conclure

Cette section examine brièvement un cadre conceptuel – MTT – apparu il y a moins d'une décennie. Depuis lors, ce cadre est souvent cité dans les publications sur la politique européenne de l'emploi et il a imprimé sa marque dans de nombreux documents politiques. Pour conclure cette présentation de l'approche MTT, trois remarques sont encore nécessaires.

La première remarque se rapporte à la différence principale entre le cadre CATEWE et l'approche MTT. CATEWE vise explicitement à développer un cadre avec une puissance explicative. En revanche, Günther Schmid présente les MTT en tout premier lieu dans le cadre d'une approche politique. À cet égard, il n'est pas déraisonnable d'évaluer les effets potentiels de la mise en œuvre des MTT en examinant les résultats des PAMT. Un élément important de l'exposé de Günther Schmid est cependant négligé. En effet, si le principal but des MTT est de créer un système qui n'empêche pas les individus d'opérer des transitions, mais au contraire le leur permette et les y incite, cela ne veut toutefois pas dire que «n'importe quoi fait l'affaire», pour emprunter une expression du philosophe des sciences Paul Feyerabend.

Ceci mène à la deuxième remarque. À l'encontre de ce que pourrait laisser entendre l'accent mis sur la flexibilité, l'approche MTT n'implique pas que les transitions soient nécessairement bonnes. En fait, à plusieurs reprises dans ses écrits, Schmid présente des indicateurs pour distinguer les «bonnes» transitions des «mauvaises». Il s'ensuit que les MTT devraient être évalués eu égard à leur capacité à contribuer à la réalisation des bonnes transitions au détriment des mauvaises. Selon ces critères, les MTT, pour être «bons», devraient mener à des transitions qui confèrent aux individus davantage de pouvoir, mènent à des situations durables en matière d'emploi et de revenus, permettent une coordination flexible et reposent sur la coopération entre les différentes parties.

En fait, pour Schmid, l'une des plus importantes caractéristiques communes des mesures à prendre est que les individus sont – et sont considérés comme étant – légitimement autorisés à utiliser ces passerelles au moment d'entreprendre une transition.

La troisième et dernière remarque concerne la façon dont l'approche MTT se rapporte à la transition de l'école à l'emploi.

Étant donné l'accent mis sur les transitions, on pourrait s'attendre à trouver dans les études sur les MTT une quantité significative d'écrits sur la transition de l'école à l'emploi. Cependant ce n'est pas vraiment le cas, et certainement pas en ce qui concerne la transition initiale de l'école à l'emploi.

Dans un sens, ceci n'est pas surprenant. Comme expliqué plus haut, les MTT sont destinés principalement à améliorer la mobilité entre le marché du travail et d'autres domaines sociaux en procurant des outils réduisant les risques de telles transitions et

2. RESTRUCTURER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : LE CHOIX D'UN CADRE POLITIQUE APPROPRIÉ

permettant des statuts combinés. Au lieu de se concentrer sur le fait de rendre les emplois rentables, le but principal de cette approche est de rendre les transitions rentables. Il faut donc s'attendre, d'une certaine façon, à ce que la transition initiale de l'école à l'emploi ne constitue pas sa priorité et tombe même plus ou moins hors de son champ d'application.

L'aspect négatif est que le rôle et les caractéristiques de la structure éducative suscitent beaucoup moins d'intérêt dans les études sur les MTT que dans l'approche CATEWE par exemple, dans laquelle ils constituaient le sujet principal. Le côté positif est que, dans l'approche MTT, la transition initiale de l'école à l'emploi est située dans le cadre plus large de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle constitue, pour ainsi dire, un sous-ensemble d'un domaine qui comprend également la formation en cours d'emploi et l'éducation des adultes. En outre, comme soutenu par Klaus Schömann – l'un des plus proches collaborateurs de Günther Schmid – l'approche MTT implique également un élargissement de son groupe cible. La théorie du MTT souligne la nécessité de s'éloigner d'un système d'enseignement et de formation centré sur les salariés, au profit d'une politique de formation basée sur l'accès, la participation et la réalisation, indépendamment du statut professionnel (Schömann, 2002, p. 186).

3. CONCLUSIONS

«[L']efficacité» d'un système d'enseignement et de formation – au sens spécifique de sa capacité à réduire les inadéquations entre l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée – ne peut être évaluée de façon générale, mais uniquement par rapport à la structure économique diverse et changeante d'une région ou d'un pays. [...] nous devrions rester vigilants face aux impressions superficielles d'une convergence spontanée entre les modèles de développement et entre les institutions [...] mais aussi face aux recettes encore plus superficielles de plagiat des systèmes couronnés de succès. Regini, 1995a, p. 199

Un examen détaillé du matériel existant sur la transition vers l'âge adulte montre que des sociétés aux filières aussi différentes que celles de la Suède, de l'Italie, de l'Allemagne et des États-Unis ne diffèrent pas sensiblement quant à la position atteinte à l'âge de 35 ans (Cook et Furstenberg, 2002).

La question qui se pose dès lors est la suivante : la transition de l'école à l'emploi revêt-elle réellement de l'importance à long terme? Et par conséquent, doit-elle susciter un intérêt majeur de la part des décideurs politiques?

La réponse dépend évidemment de la perspective adoptée. En tout cas, deux leçons semblent émerger de la tentative de l'équipe CATEWE d'élaborer un cadre conceptuel cohérent et holistique ainsi que de l'examen des publications sur l'évaluation des PAMT.

Premièrement, la plupart des analyses comparatives existantes sur la transition école-emploi ne portent que sur quelques cas. Les pays comparés sont encore et toujours l'Allemagne (et son système d'apprentissage), le Royaume-Uni, les États-Unis, le Japon et plus récemment les pays d'Asie du Sud. La question reste ouverte de savoir si ce nombre limité de cas fournit un éventail suffisant pour pouvoir tirer des conclusions qui soient applicables à des pays très différents à bien des égards.

Deuxièmement, même si l'on pouvait tirer de telles conclusions en toute légitimité et en toute confiance d'un point de vue analytique, cela n'implique pas nécessairement que l'on puisse transposer d'office certaines parties du cadre institutionnel d'un pays à l'autre.

Ce dernier point est probablement le plus pertinent dans le cadre de ce rapport.

À partir des travaux menés sur la transférabilité des pratiques de formation professionnelle continue, Jill Turbin (2001) conclut que l'emprunt de politiques et le transfert de pratiques de formation continuent de poser des problèmes particuliers aux décideurs politiques et autres professionnels. «Bien qu'en principe, on puisse tirer nombre d'enseignements de l'étude des bonnes pratiques d'autres pays, en réalité il est difficile d'extraire ces pratiques ou politiques de conditions sociétales plus vastes et de produire les mêmes effets dans un environnement différent» (p. 109).

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Cette position semble être également celle retenue par Büchtemann et Soloff (1994). Considérant que les politiques d'enseignement et de formation «ne sont que l'une des composantes nécessaires au sein d'un cadre politique plus large conçu pour aider les personnes, les entreprises et les agences publiques à gérer la transition vers un régime émergent de croissance économique post-fordiste» (p. 244), ils soulignent des défis prioritaires pour les politiques nationales d'enseignement et de formation qui en découlent.

- «L'expérience des efforts de réforme en cours montre clairement que les réformes éducatives sont vouées à l'échec si elles ne sont pas synchronisées avec les structures culturelles, les structures institutionnelles et les structures du marché du travail existantes au sein desquelles elles sont censées opérer» (p. 244).
- Une tendance à l'augmentation des taux d'inscription dans l'enseignement – et notamment l'enseignement supérieur – parmi les récentes cohortes de jeunes abordant le marché du travail a donné lieu à une évolution connexe des services de formation aux qualifications initiales, qui sont passés des employeurs aux établissements scolaires. Par conséquent, la reformulation des liens entre l'enseignement et l'emploi et entre les écoles et les entreprises est devenue une question majeure dans les débats politiques de tous les pays représentés à la conférence sur les investissements en capital humain et la performance économique (*Human Capital Investments and Economic Performance*) en 1993.
- «Améliorer les liens entre l'enseignement et l'emploi semble être d'autant plus important que la volatilité accrue de l'environnement économique des pays hautement industrialisés remet en cause la viabilité future des marchés du travail internes et tend plutôt à favoriser les structures professionnelles du marché du travail, qui permettent un meilleur degré de spécialisation technique et une mobilité plus grande des travailleurs et qui sont censées fournir aux travailleurs un sens plus aigu d'auto-identification avec et d'engagement dans leur travail» (p. 244).
- La tendance omniprésente consistant à acquérir des compétences initiales en milieu scolaire est compensée par la plus grande importance accordée – pour des raisons démographiques et technologiques – à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'adaptation des compétences, qui étaient jusqu'ici aux mains des employeurs et, par conséquent, étaient davantage guidés par des considérations microéconomiques que par des critères d'équité sociale. Toutefois, avec la tendance persistante consistant à exiger des qualifications plus élevées, même pour les métiers manuels, on continuera sans doute de voir les travailleurs non qualifiés être exclus des nouvelles possibilités d'emploi et les coûts de la protection sociale augmenter, ce qui pourrait entraîner la nécessité de politiques «actives» correctives du marché du travail.

ACRONYMES

BIT	Bureau international du travail
CATEWE	Analyse comparative des transitions entre l'école et l'emploi en Europe (Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe)
MTT	marché transitionnel du travail
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAMT	politiques actives du marché du travail
UE	Union européenne

BIBLIOGRAPHIE

- Allmendinger, J., «Educational systems and labor market outcomes», *European Sociological Review*, Vol. 5, No 3, 1989, pp. 231–50.
- Ashton, D., Green, F., Sung, J. et James, D., «The evolution of education and training strategies in Singapore, Taiwan and S. Korea: a development model of skill formation», *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No 1, 2002, pp. 5–30.
- Ashton, D., Sung, J. et Turbin, J., «Towards a framework for the comparative analysis of national systems of skill formation», *International Journal of Training and Development*, Vol. 4, No 1, 2000, pp. 8–25.
- Betcherman, G., Olivas, K. et Dar, A., *Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*, Social Protection Discussion Paper Series No 0402, Banque mondiale, Washington DC, 2004.
- BIT, *Starting Right: Decent Work for Young People*, Background paper for the Tripartite Meeting on Youth Employment: The Way Forward, Genève, 13–15 octobre 2004, Bureau international du travail, Genève, 2004.
- BIT, *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes*, Bureau international du travail, Genève, 2004.
- Blanchflower, D.G. et Freeman, R.B., «The declining economic status of young workers in OECD countries», in Blanchflower, D.G. et Freeman, R.B., *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres, 2000.
- Bowers, N., Sonnet, A. et Bardone, L., *Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries*, Background Report to the OECD Ministers Conference on Youth Employment, Londres, 8–9 février 2000.
- Bradley, H. et Van Hoof, J. (eds), *Young People in Europe. Labour Markets and Citizenship*, Policy Press, Bristol, 2005.
- Breen, R. et Buchmann, M., «Institutional variation and the position of young people: a comparative perspective», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 580, mars 2002, pp. 288–305.
- Brown, P., Green, A. et Lauder, H., *High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

- Brunello, G. et Ishikawa, T., «Education, training and labour market structure: Italy and Japan in comparative perspective», *Economic Systems*, Vol. 23, No 1, 1999, pp. 61–83.
- Büchtemann, C.F. et Soloff, D.J., «Education, training and the economy», *Industrial Relations Journal*, Vol. 25, No 3, 1994, pp. 234–46.
- Bynner, J., Elias, P. McKnight, A., Pan, H. et Pierre, G., *Young People's Changing Routes to Independence*, Joseph Rowntree Foundation, York, 2002.
- Cappelli, P., «Youth apprenticeship in Britain: lessons for the United States», *Industrial Relations*, Vol. 35, No 1, 1996, pp. 1–31.
- Cook, T.D. et Furstenberg Jr, F.F., «Explaining aspects of the transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany, and the United States: a cross-disciplinary, case synthesis approach», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 580, mars 2002, pp. 257–87.
- Dar, A. et Gill, I.S., «Evaluating retraining programs in OECD countries: lessons learned», *The World Bank Research Observer*, Vol. 13, No 1, 1998, pp. 79–101.
- Detsel, P. et Rubery, J., «Employment systems and transitional labour markets: a comparison of youth labour markets in Germany, France and the UK», in Schmid, G. et Gasier, B., *The Dynamics of Full Employment. Social Integration through Transitional Labour Markets*, Edward Elgar, Cheltenham, 2002, pp. 106–48.
- Dixit, A., *The Making of Economic Policy. A Transaction-Cost Politics Perspective*, MIT Press, Cambridge, 1998.
- Dixit, A., «Incentives and organisations in the public sector. An interpretative review», *Journal of Human Resources*, Vol. 37, No 2, 2002, pp. 696–727.
- Dixit, A., «Some lessons from transaction-cost politics for less-developed countries», *Economics and Politics*, Vol. 15, No 2, 2003, pp. 107–33.
- Esping-Andersen, G., *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Eyraud, F., Marsden, D. et Silvestre, J.-J., «Occupational and internal labour markets in Britain and France», *International Labour Review*, Vol. 129, No 4, 1990, pp. 501–17.
- Feinstein, L., «Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort», *Economica*, Vol. 70, 2003, pp. 73–97.
- Gangl, M., *European Perspectives on Labour Market Entry: a Matter of Institutional Linkages between Training Systems and Labour Markets?*, Mannheim Centre for European Social Research: MZES Working paper, janvier 2000.
- Gangl, M., «Changing labour markets and early career outcomes: labour market entry in Europe over the past decade», *Work, Employment and Society*, Vol. 16, No 1, 2002, pp. 67–90.

- Gangl, M., Müller, W. et Raffe, D., «Conclusions: explaining cross-national differences in school-to-work transitions», in Müller, W. et Gangl, M. (eds), *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford University Press, Oxford, 2003, pp. 277–305.
- Gardecki, R. et Neumark, D., «Order from chaos? The effect of early labor market experiences on adult labor market outcomes», *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 51, No 2, 1998, pp. 299–319.
- Green, F., Ashton, D., James, D. et Sung, J., «The role of the state in skill formation: evidence from the republic of Korea, Singapore, and Taiwan», *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 15, No 1, 1999, pp. 82–96.
- Hannan, D.F., Raffe, D. et Smyth, E., *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework*, document commandé par le Secrétariat de l'OCDE afin de fournir un cadre à l'étude thématique portant sur la transition, 1996.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. et Walker, I., «The returns to education: microeconomics», *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No 2, 2003, pp. 115–55.
- Heckman, J.J., *Policies to Foster Human Capital*, NBER Working Paper 7288, 1999.
- Heckman, J.J., «Policies to foster human capital», *Research in Economics*, Vol. 54, 2000, pp. 3–56.
- Heckman, J.J., «The supply side of the race between demand and supply: policies to foster skill in the modern economy», *De Economist*, Vol. 151, No 1, 2003, pp. 1–34.
- Heckman, J.J. et Carneiro, P., *Human Capital Policy*, NBER Working Paper 9495, 2003.
- Heinze, W.R. (ed.), *From Education to Work. Cross-National Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
- Kariya, T. et Rosenbaum, J.E., «Institutional linkages between education and work as quasi-internal labor markets», *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 14, 1995, pp. 99–134.
- Kolev, A. et Saget, C., «Understanding youth labour market disadvantage: evidence from south-east Europe», *International Labour Review*, Vol. 144, No 2, 2005, pp. 161–87.
- Krueger, A.B. et Lindahl, M., «Education for growth: why and for whom?», *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, 2001, pp. 1101–36.
- Lassnigg, L., *Lifelong Learning, School to Work and Labour Market Transitions* (Position paper workpackage 4), TLM.Net Working Paper 2005–06, SISWO, Amsterdam, 2005.
- Lippman, L., «Cross-national variation in educational preparation for adulthood: from early adolescence to young adulthood», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 580, mars 2002, pp. 70–102.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

- Martin, J.P., «Ce qui fonctionne dans les politiques actives du marché du travail : observations découlant de l'expérience des pays de l'OCDE», *Revue économique de l'OCDE*, n° 30, 2000, pp. 85–122.
- Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Presses universitaires de France, Paris, 1982.
- Müller, W. et Gangl, M. (eds), *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- Neumark, D., «Youth labor markets in the United States: shopping around versus staying put», *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 84, No 3, 2002, pp. 462–82.
- OCDE, «L'apprentissage du travail : les jeunes et le marché du travail dans les années 80 et 90», in *Perspectives de l'emploi*, chapitre 4, 1996, pp. 119–72.
- OCDE, «Débuter, s'insérer : le passage de l'école à la vie active», in *Perspectives de l'emploi*, chapitre 3, Paris, 1998, pp. 89–134.
- OCDE, *Preparing Youth for the 21st Century: The Policy Lessons From the Past Two Decades*, Washington DC, 23–24 février 1999.
- OCDE, *Making Transitions Work. Final Conference on the Transition from Initial Education to Working Life*, Budapest, 21–23 mai 1999.
- OCDE, *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Final Comparative Report*, Paris, 2000.
- OCDE, «Évolutions récentes et perspectives du marché du travail (Section spéciale – un meilleur départ pour les jeunes?)», in *Perspectives de l'emploi*, chapitre 1, Paris, 2002, pp. 17–65.
- OCDE/RCRPP, *De l'école à la vie active : une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, Paris, 2005.
- O'Higgins, N., *Trends in the Youth Labour Market in Developing and Transition Countries*, World Bank Social Protection Discussion Paper Series No 0321, Washington DC, 2003.
- Rebick, M.E., «The importance of networks in the market for university graduates in Japan: a longitudinal analysis of hiring patterns», *Oxford Economic Papers*, Vol. 52, 2000, pp. 471–96.
- Regini, M., «Firms and institutions: the demand for skills and their social production in Europe», *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 1, No 2, 1995a, pp. 191–202.
- Regini, M., «Demande en ressources humaines et institutions de formation dans quelques régions européennes», *Sociologie du travail*, n° 4, 1995b, pp. 645–59.

- Roberts, K., Clark, S.C. et Wallace, C., «Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany», *Sociology*, Vol. 28, No 1, 1994, p. 31–54.
- Rosas, G. et Rossignotti, G., «Starting the new millenium right: decent employment for young people», *International Labour Review*, Vol. 144, No 2, 2005, pp. 139–160.
- Ryan, P., «The school-to-work transition twenty years on: issues, evidence and conundrums», in *Preparing Youth for the 21st Century*, OCDE, Paris, 1999, pp. 437–58.
- Ryan, P., «The attributes and institutional requirements of apprenticeship: evidence from smaller EU countries», *International Journal of Training and Development*, Vol. 4, No 1, 2000, pp. 42–65.
- Ryan, P., «The school-to-work transition: a cross-national perspective», *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, 2001, pp. 34–92.
- Ryan, P. et Büchtemann, C., «The school-to-work transition», in Schmid, G., O'Reilly, J. et Schömann, K. (eds), *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*, Edward Elgar, Cheltenham, 1996.
- Schettkat, R., *Institutions in the Economic Fitness Landscape: What Impact Do Welfare State Institutions Have on Economic Performance?*, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, IZA-Discussion Paper No 696, Bonn, 2003.
- Schmid, G., *Transitional Labour Markets: A New European Employment Strategy*, Wissenschaftszentrum Berlin Discussion Paper FS I 98-206, Berlin, 1998.
- Schmid, G. et Schömann, K., «Institutional choice and flexible coordination. A socioeconomic evaluation of labor market policy in Europe», in Schmid, G. (ed.), *Labor Market Institutions in Europe*, M.E. Sharpe, New York, 1994, pp. 9–57.
- Schmid, G. et Schömann, K., *The Concept of Transitional Labour Markets and Some Policy Conclusions: The State of the Art*, TLM.Net Working Paper 2003-01, Amsterdam, 2003.
- Schömann, K., «Training transitions in the EU: different policies but similar effects?» in Schömann, K. et O'Connell, P. (eds), *Education, Training and Employment Dynamics. Transitional Labour Markets in the European Union*, Edward Elgar, Cheltenham, 2002, pp. 186–219.
- Schömann, K. et O'Connell, P. (eds), *Education, Training and Employment Dynamics. Transitional Labour Markets in the European Union*, Edward Elgar, Cheltenham, 2002.
- Shavit, Y. et Müller, W., *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press, Cambridge, 1998.
- Sianesi, B. et Van Reenen, J., «The returns to education: macroeconomics», *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No 2, 2003, pp. 157–200.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI : QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Turbin, J., «Policy borrowing: lessons from European attempts to transfer training practices», *International Journal of Training and Development*, Vol. 5, No 2, 2001, pp. 96–109.

Tzannatos, Z. et Dar, A., *Programmes actifs pour le marché du travail : un aperçu général des évidences résultant des évaluations*, World Bank Social Protection Discussion Paper No 0105, Washington DC, janvier 2001.

Wolf, A., *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*, Penguin Books, Londres, 2002.

FONDATION EUROPÉENNE POUR LA FORMATION
ÉTUDES THÉMATIQUES
LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À L'EMPLOI :
QUELLE PERTINENCE POUR LES PARTENAIRES MEDA?

Luxembourg: Office des publications officielles
des Communautés européennes

2007 – 52 pp. – 21.0 x 29.7 cm

ISBN 978-92-9157-532-9

VENTE ET ABONNEMENTS

Les publications payantes éditées par l'Office des publications sont disponibles auprès de ses bureaux de vente répartis partout dans le monde. Passez commande auprès d'un de ces bureaux, dont vous pouvez vous procurer la liste :

- en consultant le site internet de l'Office (<http://publications.europa.eu>),
- en la demandant par télécopie au (352) 29 29-42758.



Ce projet est financé par
 l'Union européenne



TA-77-07-184-FR-C



ISBN 978-92-9157-532-9



9 789291 575329



Office des Publications

Publications.europa.eu