

Discussion Papers

N° 0505

**MESURER LA TRANSITION ENTRE
L'ÉCOLE ET LA VIE ACTIVE EN WALLONIE :
CADRE CONCEPTUEL
ET CANEVAS D'INDICATEURS INTERNATIONAUX**

par

*Ariane BAYE, Geneviève HINDRYCKX,
Cédric LIBON et Steve JASPAR*

Décembre 2005

N° 0505

**MESURER LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET
LA VIE ACTIVE EN WALLONIE :
CADRE CONCEPTUEL ET CANEVAS
D'INDICATEURS INTERNATIONAUX**

par

Ariane BAYE, Geneviève HINDRYCKX, Cédric LIBON
et Steve JASPAR

Décembre 2005

MESURER LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET LA VIE ACTIVE EN WALLONIE : CADRE CONCEPTUEL ET CANEVAS D'INDICATEURS INTERNATIONAUX

Ariane BAYE, Geneviève HINDRYCKX, Cédric LIBON et
Steve JASPAR¹

Résumé : *Les auteurs proposent un cadre conceptuel et un canevas d'indicateurs pour analyser la transition entre l'école et la vie active en Wallonie.*

Après une discussion sur les concepts de transition et d'indicateurs, les objectifs politiques, essentiellement régionaux et internationaux, en matière d'insertion des jeunes sont recensés. Le canevas d'indicateurs proposé ensuite s'est structuré en fonction d'une réflexion multidimensionnelle alliant théorie, méthodologie et réflexion sur les politiques. Les éléments constitutifs du canevas d'indicateurs sont explicités, puis concrétisés sous la forme d'une grille d'indicateurs et de sources de données potentielles pour l'analyse de la transition école / vie active en Wallonie, dans une perspective internationale.

¹ Chercheurs au Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale de l'Université de Liège. Les auteurs tiennent à remercier le comité d'accompagnement de la recherche « Indicateurs internationaux relatifs à la formation continue et à l'articulation formation-emploi : application à la Wallonie » pour leurs conseils et remarques au cours du projet, et tout particulièrement Christine Mainguet (Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique), Alain Bultot (Conseil de l'Éducation et de la Formation) et Nathalie Jauniaux (Direction des Relations internationales, Communauté française de Belgique).

Introduction

Le passage de la formation initiale à une situation stable sur le marché du travail est loin d'être un parcours sans embûche. Les situations de chômage, d'emplois précaires, les mouvements de va-et-vient entre périodes d'activités et périodes de formation font de la transition entre la première sortie du système éducatif et la stabilisation sur le marché de l'emploi une période potentiellement critique pour les jeunes. Or, à ce jour, il n'existe pas, tant au niveau international qu'au niveau wallon, d'outil cohérent pour prendre la mesure des différentes facettes de la transition école-vie active. C'est pourquoi, dans le cadre de leur convention de recherche avec l'Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique et l'Observatoire Wallon de l'Emploi^{2,3}, les chercheurs du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège ont élaboré, notamment sur la base d'expériences internationales et étrangères, une architecture d'indicateurs pour mesurer la transition entre formation et emploi en Wallonie. Le présent document présente le cadre conceptuel et sa concrétisation sous forme de système d'indicateurs. Il ne constitue pas une fin en soi, mais se veut au contraire un outil permettant de poursuivre la discussion sur une thématique qui devrait prendre de plus en plus d'importance, ne se limitant plus à la primo insertion des jeunes, mais s'élargissant aux transitions formation – emploi au cours de carrières de plus en plus mobiles. Il se veut également ouvert et adaptable, dans le sens où le canevas d'indicateurs peut être exploité par le calcul et l'interprétation des données sous des angles thématiques particuliers (par exemple, les différences hommes-femmes, la situation des jeunes « à risque » et, plus généralement, pour l'analyse de l'équité), opérations qui en retour impliqueront de repenser ou d'aménager la structure proposée.

² Références: IWEPS/OWE/AoGePb0403.

³ Une base de données recensant les indicateurs produits par diverses organisations internationales relatifs à l'articulation formation-emploi, à la transition école-vie active et à la formation continue, ainsi que des fiches méthodologiques concernant les sources des données ont également été produites dans le cadre de cette convention de recherche. Ces outils sont disponibles sur le site de l'IWEPS (<http://observatoire.emploi.wallonie.be>).

1. La transition entre l'école et la vie active : réalité historique, construit social, objet de recherche

La situation de passage qu'on nomme « transition » est, selon Dubar (2001), le fruit d'une transformation historique initiée à la fin du XIX^e siècle avec l'introduction de la scolarisation obligatoire pour tous. Dès lors, une distinction entre le statut d'élève et le statut de travailleur s'est créée. Cependant, avant les années 1970, le passage de l'école à l'emploi se faisait quasiment instantanément et sans grande difficulté, grâce à la croissance des emplois et à l'étroite correspondance entre les filières et niveaux d'enseignement et les filières et niveaux du système d'emploi. Toujours d'après Dubar (2001), pour que l'insertion professionnelle devienne socialement problématique, il aura donc fallu trois coupures historiques : celle qui sépare la formation de l'activité professionnelle ; celle qui dissocie la sortie des études et l'entrée au travail, créant un espace intermédiaire entre école et entreprise ; et celle qui instaure la « post-adolescence », qui court de l'adolescence à l'âge adulte, âge durant lequel le jeune doit lutter pour s'insérer professionnellement⁴.

Le rapport entre le système éducatif et le travail ne constitue pas non plus une préoccupation de recherche récente. À la fin des années 1950, Floud et Halsey (1958, dans Trottier, 2001, p. 6) déploraient déjà que les relations entre le système d'éducation et le système économique n'aient pas été analysées de manière systématique, notamment en ce qui concerne les conditions dans lesquelles les changements technologiques ont entraîné des changements dans la structure des occupations, la sélection de la main d'œuvre et les relations réciproques entre le système d'éducation et la stratification sociale. Comme le précise Trottier (2001), la volonté d'évaluer « l'atteinte des objectifs de démocratisation de l'enseignement et de l'égalité des chances en éducation inscrits au cœur des réformes de plusieurs systèmes d'enseignement au cours des trente dernières années » (p. 6) fait que les études menées au cours des années 1960 et 1970 ont surtout porté sur les cheminements à l'intérieur du parcours de formation, et plus particulièrement sur les flux des élèves à l'intérieur du système éducatif, leur orientation vers les différentes filières,

⁴ Dubar présente une analyse plus détaillée des « ruptures » historiques qui ont favorisé la construction de l'insertion professionnelle en tant que « problème social » et objet de politiques publiques (2001, pp. 23-27).

les retards scolaires, l'obtention ou pas d'un diplôme et la sortie du système⁵.

Bien que, dans ces études, on se soit intéressé au lien entre formation et emploi, l'accent a surtout été placé sur la genèse des inégalités scolaires, les relations entre celles-ci et les inégalités sociales, ainsi que sur les liens entre l'éducation, la mobilité et la stratification sociale. Il faut attendre la fin des années 1970 pour que l'analyse porte plus spécifiquement sur la transition en tant que telle. À cette époque, les inquiétudes liées aux difficultés rencontrées par les jeunes sur le marché du travail conjuguées à la volonté d'évaluer l'impact des politiques de démocratisation sur le plan de l'accès au travail et de mesurer l'efficacité et l'efficience du système éducatif dans un contexte de restrictions budgétaires (Cedefop, 2001 ; Trottier, 2001 ; OCDE, 2000) vont progressivement amener les décideurs politiques européens à accorder davantage d'importance à l'analyse de la transition du système éducatif au système productif et du processus d'insertion professionnelle. Toutefois, comme le précise le Cedefop (2001), nombreux sont ceux qui ont initialement pensé que « les difficultés des jeunes se résorberaient sous l'influence conjointe de l'arrivée à l'âge adulte de générations de moins en moins nombreuses, du changement technologique supposé favorable aux nouveaux venus sur le marché du travail et de l'élévation sensible du niveau de formation des jeunes, encouragée par des politiques éducatives actives » (p.12). Force est de constater que cela n'a pas été le cas, ce qui explique la recrudescence des travaux sur la transition.

⁵ Ces études ont vu se succéder deux positions épistémologiques contrastées. Les études menées au cours des années 1960 se sont surtout inspirées du paradigme fonctionnaliste, attribuant principalement au système éducatif la fonction de former la main d'œuvre spécialisée requise par une société industrielle avancée, en promouvant l'égalité des chances. Les années 1970 ont quant à elles vu se développer les théories de la reproduction (Bourdieu, & Passeron (1970), Baudelot, & Establet (1971) notamment), soulignant bien les enjeux sociaux et les rapports de classes qui s'articulent autour du système éducatif.

2. Construire un canevas d'indicateurs pour évaluer la transition

Après une réflexion sur le concept d'indicateur et sur ses finalités politiques – au sens large du terme – seront recensés les objectifs des politiques, essentiellement régionales et internationales, concernant la transition entre l'école et la vie active. Un cadrage théorique sur la transition sera ensuite proposé. La conjugaison des dimensions politiques et scientifiques des indicateurs permettra d'élaborer l'architecture d'indicateurs de transition finalement présentée.

2.1. Vers une définition du concept d'indicateur

Ces dernières années, de plus en plus d'intérêt a été accordé au pilotage des systèmes, comme peut en témoigner le développement progressif d'indicateurs dans des domaines variés (éducation, économie, santé, etc.), mais aussi l'abondance croissante des publications qui les utilisent comme outil de description et d'analyse de phénomènes ciblés et de diffusion des données auprès des usagers du système et du grand public.

En témoigne le nombre d'organismes internationaux, tels que l'OCDE, Eurydice ou l'Unesco, qui « élaborent depuis bon nombre d'années, des propositions de systèmes d'indicateurs et encouragent les états membres de leur organisation à développer et à mettre en place des systèmes d'indicateurs » (Blais, Laurier, & Pelletier, 1999, p. 50).

De même, les gouvernements sont de plus en plus enclins à reconnaître la valeur de statistiques qui fournissent des informations, qui analysent des tendances et qui pronostiquent des changements imminents (Shavelson, McDonnel, & Oakes, 2003), plus particulièrement dans une société en perpétuelle évolution.

Un tel engouement s'explique notamment par « le souci d'examiner la rentabilité des programmes (anciens et nouveaux) et, corollairement, d'évaluer l'efficacité ou même la performance » (Blais *et al.*, 1999, p. 49). La réalité économique des années 80 au milieu des années 90 a exercé diverses pressions sur la création et la production d'indicateurs. À l'époque, une croissance économique moins rapide et une montée des coûts des programmes ont contribué à créer certains déficits et cette

situation a entraîné les gouvernements à envisager des coupures dans les programmes établis ainsi qu'un questionnement sur leur efficacité et sur les stratégies d'évaluation en place (Blais *et al.*, 1999). En d'autres termes, « il fallait faire la part entre ce qui marche et ce qui ne marche pas, il fallait déterminer pour quelles personnes ces programmes sont essentiels et il fallait étudier les impacts réels des programmes gouvernementaux sur la société et l'économie » (Fellegi, 1998, cité par Blais *et al.*, 1999, p. 50).

Si l'usage d'indicateurs dans différents domaines s'est intensifié, la définition de la notion n'est ni tout à fait fixée, ni tout à fait partagée. Pour V. de Landsheere, (1992, citée par de Landsheere, G., 1994, p. 35), un indicateur est « une statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène sociétal jugé important ». Cette mesure informe notamment sur l'état de santé, la qualité de fonctionnement, l'efficacité (ce que les individus connaissent et sont capables de faire), sur l'équité et sur l'évolution positive ou négative des conditions du système étudié dans une perspective de pilotage (notamment de Landsheere V., 1992 ; de Landsheere, G., 1994 ; Demeuse, & Baye, 2001). Ils constituent en quelque sorte des « clignotants » qui attirent l'attention et invitent les acteurs sociaux et politiques à l'action, en vue d'une amélioration du système (de Landsheere G., 1994).

Pour Shavelson *et al.* (2003), les indicateurs sont utilisés pour contrôler des conditions complexes qui seraient probablement observées et évaluées de manière imprécise autrement. Ils visent principalement à caractériser la nature d'un système à travers ses composantes, leurs interactions et leurs évolutions. Dépassant l'idée selon laquelle un indicateur est nécessairement une statistique, ces auteurs, reprenant Jaeger (1978) soutiennent que les indicateurs peuvent être de quelque nature que ce soit du moment qu'ils soient clairs et cohérents : toutes les variables qui (1) représentent le statut ou les changements de statuts de quelque groupe de personnes, d'objets, d'institutions ou d'éléments que ce soit, et qui (2) sont essentielles tant pour les rapporter que pour comprendre leurs contextes, peuvent être qualifiées d'indicateurs⁶.

⁶ Jaeger (1978) « [...] recommended that: all variables that (1) represent the aggregate status or change in status of any group of persons, objects, institutions, or elements under study, and that (2) are essential to a report of status or change

En fait, il n'y a pas vraiment de consensus sur la définition du concept d'indicateur. Le caractère strictement quantitatif de l'information fournie (Jaeger, 1978, cité par Shavelson *et al.*, 2003) et la nécessité d'une approche strictement descriptive font notamment débat (Nuttall, 1994).

Dans des publications comme les *Regards sur l'éducation* (OCDE) et dans les travaux du GERESE (2005), les indicateurs présentés combinent les informations quantitatives, présentées sous forme de graphiques ou de tableaux et un commentaire interprétatif des phénomènes. Par ailleurs, certaines questions politiques capitales peuvent difficilement faire l'objet de mesures, ce qui implique de considérer l'information qualitative comme une part significative des développements à venir dans le domaine de la formation tout au long de la vie (Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001). De même, l'observation de systèmes d'indicateurs nationaux ou internationaux montre que la dimension évolutive des phénomènes n'est pas nécessairement présente.

En revanche, la finalité politique d'un indicateur ou d'un système d'indicateurs est largement reconnue, que ce soit pour alimenter le débat public ou à des fins de pilotage (de Landsheere, 1994 ; Nuttall, 1994 ; Blais *et al.*, 1999 ; Meuret, 2001 ; Shavelson *et al.*, 2003). En effet, une statistique ne constitue pas *per se* un indicateur. Au contraire, c'est la transformation politique, publique et institutionnelle des données qui leur confère un statut d'instrument d'évaluation des systèmes.

La définition et la sélection d'indicateurs procèdent donc de choix scientifiques et politiques sur la manière dont on veut caractériser les systèmes et sur les résultats susceptibles d'être moteurs d'actions politiques, « l'apparente objectivité des données ne [devant] pas masquer la nécessaire subjectivité de leurs concepteurs, ni éluder la réflexion sur leur pertinence et leurs limites » (Demeuse, & Baye, 2001, p. 34).

of status of the entities under study or to an understanding of the condition of the entities under study, should be termed indicators. » (cité par Shavelson *et al.*, 2003, p. 1).

2.2. Les objectifs politiques en matière de transition école-vie active

Rares sont les textes législatifs abordant la transition école-vie active comme une problématique en soi. Pour dégager des objectifs politiques pertinents en matière de transition, il faut souvent analyser et détricoter des documents de portée plus générale, où la transition est traitée dans le contexte de l'amélioration du « capital humain » et des modifications du paradigme école / emploi vers un paradigme où formation et emploi sont envisagés plus conjointement et dans une perspective évolutive (sous le label « formation tout au long de la vie »). Il est dès lors difficile d'extraire les objectifs d'un domaine spécifique sans évoquer les autres domaines, et l'on court également le risque de faire penser que l'on attribue spécifiquement à la transition un objectif qui couvre en réalité un champ plus vaste. C'est donc en gardant à l'esprit ces précisions qu'il convient de lire la recension qui suit.

Cette analyse porte essentiellement sur les objectifs énoncés en Wallonie et au niveau européen. Plusieurs politiques fédérales qui visent la mise à l'emploi des jeunes ont cependant des implications au niveau wallon. La Belgique connaît en effet une longue tradition de subventions à l'emploi qui se traduisent en particulier par des réductions des cotisations de sécurité sociale destinées à favoriser l'embauche des jeunes, en particulier des peu qualifiés. En 1999, par exemple, l'état fédéral a instauré le régime des premiers emplois pour les jeunes (appelé également Plan Rosetta) qui oblige les entreprises à engager chaque année un certain pourcentage de jeunes. Le premier groupe cible était les jeunes ayant quitté l'école depuis moins de 6 mois. Il était étendu ensuite à tous les demandeurs d'emploi de moins de 25 ans ou de moins de 30 ans selon les régions. Depuis 1997 existe également un programme de transition professionnelle, établi en collaboration avec les entités régionales ; ce programme bénéficie notamment aux jeunes peu qualifiés.

Depuis la fin des années 90, les politiques fédérales et régionales de l'emploi s'inscrivent dans le cadre de la stratégie européenne de l'emploi. L'influence du cadre de référence européen se marque également à travers les actions cofinancées par le Fonds Social Européen.

2.2.1. En Wallonie

Dès la première version du Contrat d'Avenir pour la Wallonie (CAW), rédigée en octobre 1999, et adoptée par le Parlement wallon le 15 février 2000, on trouve, parmi les quatre priorités du gouvernement wallon « l'implication des jeunes dans le développement de la Wallonie ». Le texte du CAW pose en effet des constats qui impliquent une amélioration de la situation des jeunes : « [...] en Wallonie, un nombre trop important de jeunes pensent que leur avenir sera beaucoup moins épanouissant que l'existence qu'ont connue leurs parents. Ce sentiment trouve une part de sa justification dans la réalité qu'ils vivent au quotidien. Formation scolaire inadaptée, chômage, voire exclusion ! Les chiffres du chômage des jeunes en Wallonie restent particulièrement préoccupants [...]. Il n'est nul besoin d'épiloguer sur le fait que l'implication des jeunes dans le processus de renouveau wallon est fondamentale » (Région wallonne, 2000, p. 18). Cette implication suppose la définition d'objectifs spécifiques à l'égard des jeunes.

Extrait du Contrat d'Avenir pour la Wallonie : objectifs spécifiques concernant les jeunes

- ? accentuer l'effort d'enseignement et de formation des jeunes ;
- ? développer l'esprit d'initiative ;
- ? développer une culture du succès et de la solidarité ;
- ? permettre [aux jeunes] d'acquérir des capacités d'adaptation aux nouvelles technologies ;
- ? favoriser leur intégration sociale notamment par l'accès à l'emploi, au logement et à la culture ;
- ? renforcer leur participation citoyenne.

Région wallonne, 2000, p. 18

Dans ce contexte, le premier objectif du Gouvernement est que chaque jeune sorti de l'école « puisse le plus rapidement possible, et en tout cas endéans les six mois avoir accès à des périodes d'emploi, de formation et d'autres types d'activités comme la création d'entreprises ou des activités dans le secteur marchand ou non marchand » (Région wallonne, 2000,

p. 20). Pour favoriser cette insertion, l'accent est mis sur l'adaptation des formations aux besoins du monde économique, en renforçant notamment la connaissance des langues, l'utilisation des technologies de l'information et l'accessibilité à des formations courtes pour jeunes diplômés.

Le Gouvernement pose aussi comme principe d'action transversal le souci de l'égalité des chances qui inclut non seulement la non-discrimination entre les hommes et les femmes, mais aussi celle des personnes d'origine étrangère, des personnes handicapées ou défavorisées économiquement. Le principe d'égalité des chances est compatible avec le principe de discrimination positive, où sont pris en compte les quartiers et personnes défavorisées, dans lesquelles sont inclus les jeunes non qualifiés et les personnes sans emploi sous-qualifiées (Région wallonne, 2000).

En 2005, une nouvelle version du Contrat d'Avenir est proposée (Gouvernement wallon, 2005). Les priorités prennent cette fois la forme de quatre « Plans stratégiques transversaux », parmi lesquels ne figurent plus spécifiquement l'implication des jeunes, mais, plus largement le « Développement du capital humain, des connaissances et des savoir-faire ». Avec les sept chantiers à mettre en œuvre en accord avec la Communauté française dans le cadre du développement du capital humain, ce *Contrat d'Avenir pour les Wallonnes et les Wallons* se démarque du précédent par une centration accrue sur l'amélioration de la qualité de la formation initiale (et particulièrement de l'enseignement qualifiant et de l'alternance) et de son adéquation au marché du travail. Dans ce cadre, les synergies avec la Communauté française apparaissent plus nécessaires, et sont explicites. Cette dernière réfléchit par ailleurs à l'organisation de l'orientation et de la formation qualifiante dans le *Contrat pour l'école* (Gouvernement de la Communauté française, 2005). Cependant, dans le *Contrat d'avenir pour les Wallons et les Wallonnes*, ni la primo insertion ni l'accès rapide à une situation d'activité ne sont explicitement évoqués, puisque la seule mesure concernant la transition consiste à améliorer l'orientation [...] des travailleurs en transition professionnelle (Gouvernement wallon, 2005, p. 135).

Les thèmes repris précédemment sous le principe transversal d'égalité des chances sont quant à eux largement repris dans le Plan stratégique transversal nommé « Inclusion sociale ». Des mesures spécifiques

concernent l'insertion des personnes peu qualifiées et l'emploi des jeunes (Région wallonne, 2005).

Le Contrat d'Avenir pour les Wallonnes et les Wallons se distingue également du précédent par un phasage plus affiché avec les objectifs européens : « La Wallonie a choisi de se fixer, à l'horizon 2010, des objectifs ambitieux inscrits dans la lignée de ceux dégagés au niveau européen – notamment par les Sommets de Lisbonne et de Barcelone – et wallon dans le cadre de la Déclaration commune conclue par les partenaires sociaux et le Formateur du Gouvernement wallon, en juin 2004 » (Gouvernement wallon, 2005, p. 69). La référence européenne est loin d'être rhétorique, puisque les objectifs quantifiés définis dans le cadre du suivi du processus de Lisbonne sont repris dans le nouveau texte de référence wallon, ce qui amène à recenser également les objectifs politiques de l'Union européenne en matière de transition.

2.2.2. Pour l'Union européenne

L'examen de l'évolution des textes de référence wallons montre une plus grande adéquation avec les politiques européennes. Le troisième rapport d'évaluation du CAW mettait lui aussi en évidence « l'omniprésence et l'influence transversale sur les compétences wallonnes des décisions prises au niveau européen [et recommandait] de revoir la priorité visant à accélérer le développement des arrondissements soutenus par l'Europe en l'élargissant à l'ensemble de la Wallonie et à faire en sorte que, pour chaque politique, la Région renforce sa présence, sa position et son suivi des grands dossiers européens, anticipe les opportunités et les menaces, réagisse vis-à-vis de l'Union et prépare *in fine* la Wallonie aux conséquences à moyen et long terme qu'elles impliquent » (IWEPS, Deloitte & Touche, 2004, p. 110).

Le Conseil européen de Lisbonne (mars 2000), a fixé comme objectif général pour les pays membres de l'Union de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » pour l'année 2010 (p. 3). Cet objectif a été réaffirmé à plusieurs reprises lors de Conseils européens ultérieurs, et a fait entrer les pays de

l'Union dans ce que l'on appelle « le processus de Lisbonne ». C'est dans ce cadre que sont définies, affinées ou modifiées des politiques européennes notamment liées à l'éducation et à l'emploi.

En termes d'objectifs relevant totalement ou en partie de la thématique de la transition entre la formation et le marché du travail, on trouve des éléments dans les lignes directrices et recommandations successivement approuvées par le Conseil européen.

Ainsi, le 22 juillet 2003, le Conseil européen a approuvé dix lignes directrices et recommandations (Journal officiel de l'Union européenne, 05/08/2003) parmi lesquelles deux concernent plus particulièrement les jeunes et proposent des objectifs quantifiés en matière de niveau d'éducation et d'intégration sur le marché du travail.

Promouvoir l'intégration des personnes défavorisées sur le marché du travail et lutter contre la discrimination dont elles font l'objet (recommandation 7)

? que la proportion des jeunes qui quittent prématurément l'école soit de 10 % au maximum en moyenne dans l'Union européenne.

Promouvoir le développement du capital humain ainsi que l'éducation et la formation tout au long de la vie (recommandation 4)

? que la proportion des personnes âgées de 22 ans ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur atteigne au moins 85 % dans l'Union européenne.

Journal officiel de l'Union européenne, L197, 05.08.2003, p. 20

Notons que le Contrat d'Avenir pour les Wallonnes et les Wallons reprend cet objectif en en modifiant quelque peu le mode de calcul :

? Faire progresser le pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur vers l'objectif européen de 85 %, à l'échéance 2010.

Gouvernement wallon, 2005, p. 71

Le processus de Lisbonne fait l'objet d'un suivi par la Commission sous forme de 29 indicateurs développés par le *Standing Group on Indicators and Benchmarks* (Commission des Communautés européennes, 21.1.2004 ; 22.3.2005). Les deux objectifs quantifiés repris ci-dessus sont calculés sur la base des définitions suivantes :

- ? Proportion de la population des 18-24 ans ayant achevé l'enseignement secondaire premier cycle ou moins et ne poursuivant ni études, ni formation. Source Eurostat - Enquête sur les Forces de Travail.
- ? Pourcentage de jeunes de 22 ans ayant achevé avec succès au minimum l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3). Source Eurostat - Enquête sur les Forces de Travail.

Commission des Communautés européennes, 22.03.2005, pp. 14-16

La forte régression de l'économie mondiale qui a caractérisé la période qui a suivi le Conseil européen de Lisbonne de 2000 a conduit le Conseil à « relancer le processus de Lisbonne » en intégrant les grandes orientations des politiques économiques et les lignes directrices pour l'emploi, afin d'améliorer à la fois la croissance et l'emploi. En avril 2005, les propositions suivantes, extraites des lignes directrices de la Commission des Communautés européennes (12.4.2005) ont été formulées pour la période 2005-2008.

Extrait des lignes directrices du Conseil européen concernant la transition dans le cadre de la relance du processus de Lisbonne

Favoriser une approche fondée sur le cycle de vie à l'égard du travail

- ? Renouveler les efforts visant à créer des parcours vers l'emploi pour les jeunes et réduire le chômage des jeunes.
- ? Mener une action déterminée en vue de supprimer les disparités hommes-femmes en matière d'emploi, de chômage et de rémunération.
- ? Permettre une meilleure conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale, en proposant notamment des structures accessibles et abordables de garde des enfants et d'accueil des autres personnes à charge.

Créer des marchés du travail qui favorisent l'insertion des demandeurs d'emploi et des personnes défavorisées

- ? Appliquer des mesures actives et préventives du marché du travail telles que l'identification précoce des besoins, l'aide à la recherche d'un emploi, l'orientation et la formation dans le cadre de plans d'action personnalisés, la mise à disposition des services sociaux nécessaires pour favoriser l'insertion sur le marché du travail des personnes défavorisées et pour contribuer à la cohésion sociale et territoriale et à l'éradication de la pauvreté.

Favoriser la flexibilité en la conciliant avec la sécurité de l'emploi et réduire la segmentation du marché du travail

- ? Faciliter les transitions en matière de situation professionnelle, y compris la formation, l'activité professionnelle non salariée, la création d'entreprises et la mobilité géographique.

Assurer une évolution des salaires et des autres coûts du travail qui soit favorable à l'emploi

- ? Doter les mécanismes de négociation salariale d'un cadre qui permette de tenir compte des différences de productivité et de l'évolution du marché du travail aux niveaux sectoriel et régional, tout en respectant pleinement le rôle des partenaires sociaux; contrôler et, s'il y a lieu, adapter la structure et le niveau des coûts non salariaux du travail et leur incidence sur l'emploi, en particulier pour les personnes faiblement rémunérées et celles accédant pour la première fois au marché du travail.

Accroître et améliorer l'investissement dans le capital humain

- ? Établir des stratégies efficaces d'apprentissage tout au long de la vie, conformément aux engagements européens, notamment en prévoyant des incitations et des mécanismes de répartition des coûts appropriés pour les entreprises, les autorités publiques et les citoyens, en particulier pour réduire considérablement le nombre d'élèves quittant l'école prématurément.
- ? Améliorer l'accès à l'enseignement professionnel initial, à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, y compris aux apprentissages et à la formation à l'entrepreneuriat; augmenter la participation à la formation continue et en entreprises tout au long de la vie, en particulier pour les travailleurs peu qualifiés et âgés

Adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences

- ? Mieux identifier les exigences professionnelles et les compétences clés ainsi que les futurs besoins en matière de qualifications.
- ? Élargir l'offre d'instruments d'éducation et de formation; créer les conditions nécessaires à la transparence des qualifications ainsi qu'à la reconnaissance effective et à la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles.
- ? Garantir l'attrait, l'ouverture et un niveau élevé des normes de qualité des systèmes d'éducation et de formation.

Commission des Communautés européennes, 12.04.2005

Le Conseil européen a également adopté les 22-23 mars 2005, un texte spécifiquement centré sur la situation des jeunes : le Pacte européen pour la Jeunesse. Ce Pacte traduit la volonté du Conseil de recentrer l'intérêt sur les jeunes dans le cadre de la politique de Lisbonne. Il vise à « améliorer l'éducation, la formation, la mobilité, l'intégration professionnelle et l'inclusion sociale des jeunes Européens, tout en facilitant la réconciliation de la vie professionnelle et familiale » (Conseil européen, 2005, p. 19). L'Union européenne et ses États membres sont invités à s'inspirer des lignes d'actions présentées ci-dessous.

Extrait des Lignes d'actions adoptées par le Conseil européen dans le cadre du Pacte européen pour la jeunesse

Emploi, intégration et progrès sociaux

- ? contrôler en particulier les politiques pour l'intégration durable des jeunes dans le marché du travail, dans le contexte du programme d'apprentissage mutuel sur l'emploi ;
- ? accroître l'emploi des jeunes ;
- ? accorder la priorité à la politique nationale d'inclusion sociale pour améliorer la situation des jeunes les plus vulnérables, particulièrement ceux qui vivent dans la pauvreté, et entreprendre des initiatives pour empêcher l'échec scolaire ;

- ? inviter les employeurs et entreprises à faire preuve de responsabilité sociale dans le domaine de l'intégration professionnelle des jeunes ;
- ? encourager les jeunes à développer leur esprit d'entreprise et promouvoir l'émergence de jeunes entrepreneurs.

Éducation, formation et mobilité

- ? garantir que les connaissances correspondent aux besoins d'une économie basée sur la connaissance et à cette fin encourager le développement d'une série commune de compétences de base; dans ce contexte, se concentrer principalement sur le problème du décrochage scolaire ;
- ? encourager la mobilité des jeunes en éliminant les obstacles aux stagiaires, volontaires et travailleurs et leurs familles ;
- ? développer entre les États membres une coopération plus étroite sur la transparence et la comparabilité des qualifications et la reconnaissance de l'éducation non formelle et informelle.

Réconciliation de la vie professionnelle et familiale

- ? promouvoir la réconciliation de la vie familiale et professionnelle en partageant la responsabilité entre les partenaires, particulièrement en élargissant le réseau de garde d'enfants et en développant des formes novatrices de l'organisation du travail.

Conseil européen, 2005

L'examen de l'évolution du processus de Lisbonne est particulièrement intéressant lorsqu'on s'intéresse à la thématique de la transition. En effet, cette thématique est à la charnière des défis à relever tant au niveau de la formation initiale que de l'emploi, tout comme le sont les recommandations, lignes directrices et autres lignes d'action européennes pensées dans le cadre de l'objectif ambitieux poursuivi depuis le sommet de Lisbonne. Le récent recentrage sur la croissance et l'emploi, et la convergence des lignes directrices concernant la formation et l'emploi font de la phase transitoire entre l'enseignement initial et l'emploi un moment au confluent de nombreuses politiques. Dans ce contexte, le fait que la situation spécifique des jeunes en transition soit restée dans l'ombre dans le dernier *Contrat d'Avenir pour les Wallons et les Wallonnes* ne laisse de surprendre. Les recommandations européennes impliqueront sans doute

d'améliorer la prise en compte – ou du moins la visibilité – de la transition en Wallonie.

2.2.3. Pour l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques

La transition entre l'école et la vie active est un des thèmes d'intérêt de l'OCDE, via la réseau B du projet Inès (Indicateurs des Systèmes d'Enseignement) qui produit des indicateurs destinés aux *Regards sur l'éducation*, et via le système des revues thématiques. Dans le cadre d'une revue thématique consacrée à la transition entre l'école et la vie active, l'OCDE (2000) a défini sept objectifs généraux vers lesquels toutes les politiques de transition devraient tendre.

Objectifs généraux de la transition définis par l'OCDE

- ? une grande proportion de jeunes ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur avec une qualification reconnue, soit pour travailler, soit pour poursuivre des études ou les deux ;
- ? de hauts niveaux de connaissances et de compétences chez les jeunes à la fin de la transition ;
- ? une faible proportion d'adolescents à la fois sans emploi et sortis du système éducatif ;
- ? une grande proportion de jeunes adultes qui ont un emploi à la sortie du système éducatif ;
- ? peu de jeunes sans emploi pendant de longues périodes après avoir quitté l'enseignement ;
- ? un emploi stable et intéressant, ainsi que des périodes d'éducation dans les années qui suivent la fin de l'enseignement secondaire supérieur ;
- ? une distribution équitable des résultats par sexe, origine sociale et région.

OCDE, 2000, p. 10

2.3. Un cadrage théorique sur la transition

Le relevé des (nombreux) objectifs définis tant au niveau wallon que sur le plan international donne des pistes de conception pour une architecture cohérente d'indicateurs de transition. Cependant, pour être cohérent, un canevas d'indicateurs ne doit pas seulement permettre de répondre aux préoccupations politiques. Ces dernières ne constituent en effet pas nécessairement un ensemble cohérent et organisé. En outre, les objectifs politiques peuvent évoluer au fil du temps et des transformations sociétales. Le canevas d'indicateurs que nous proposons se veut assez large pour permettre de répondre à de nouvelles questions et assez ouvert pour accueillir de nouveaux indicateurs.

La cohérence d'un canevas d'indicateurs doit également tenir compte de la définition du champ qu'il permet de mesurer et des dimensions qui interagissent dans ce champ. Or, le concept de transition n'est pas associé à une définition consensuelle. Comme le soulignent de Broucker, Gensbittel, & Mainguet (2000), le mot même de transition suggère un passage entre un état initial et un état final. Cette tripartite constituée d'un début, d'une fin et d'un entre-deux se retrouve largement dans la littérature (Cedefop, 2001 ; Trottier, 2001 ; Hannan, Smyth, & McCoy, 1998, par exemple).

Au-delà de ce dénominateur commun, il est difficile de définir et/ou d'opérationnaliser les trois moments clés associés à la transition. Il faut en effet s'accorder sur ce que l'on considère comme le moment de sortie du système éducatif : est-ce la première sortie du système d'éducation formel ; la sortie définitive de ce système ; doit-on seulement prendre en compte le système d'éducation formel ou également les formations non reconnues par un pouvoir central ou non sanctionnées par un diplôme ? Il faut également définir l'entrée sur le marché du travail : est-ce la première entrée dans l'activité (emploi ou chômage), la première entrée dans l'emploi ou encore l'accès à un emploi stable (terme qui suppose lui aussi une définition). La tentative de définition risque de se complexifier encore lorsqu'on s'intéresse aux comparaisons internationales, puisque les systèmes éducatifs et ceux du marché du travail fonctionnent différemment et ont des rapports différents dans des contextes nationaux variés.

Enfin, il convient de définir l'entre-deux, c'est-à-dire l'aspect central de ce que l'on cherche à mesurer. Comme Raffé (2001) le note, certaines traditions nationales se sont plus intéressées au point de départ du processus, et d'autres à son aboutissement. Ainsi, la recherche française utilise le concept d'insertion plutôt que celui de transition, et se concentre sur l'idée d'insertion réussie sur le marché du travail. Certains auteurs tentent ainsi d'établir des typologies d'insertion professionnelle, comme par exemple :

- ? l'accès rapide à un emploi durable ;
- ? l'accès durable à l'emploi après une période de chômage ;
- ? la précarité (trajectoire marquée par l'inactivité ou le chômage prolongé) ;
- ? l'exclusion de l'emploi (Céreq, 2002).

La tradition britannique a accordé plus d'attention au point de départ du processus, se référant au concept de transition « portant aussi bien sur les parcours à l'intérieur du système d'éducation/formation que sur les « transitions » dans et à l'intérieur même du marché du travail » (Raffé, 2001, p. 119).

Ces notions, et les traditions de recherche associées, présentent toutes deux des intérêts. Nous avons choisi d'utiliser le terme « transition », car il nous paraît mieux mettre l'accent sur la jonction entre les systèmes d'enseignement et ceux du marché du travail. Or, l'étude simultanée des caractéristiques des uns et des autres, et de leurs effets conjugués sur les situations des jeunes à la charnière entre les deux est nécessaire à la compréhension du processus complexe qu'est la transition.

On trouve des traces de ces différences en termes de traditions de recherche dans la définition même du processus étudié. Ainsi, le Cedefop (2001) définit « l'insertion (ou transition) professionnelle [...] comme un **processus dynamique** qui caractérise **le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée**. Le jeune débutant acquiert progressivement une expérience sur le marché du travail et transforme les savoirs acquis lors de la formation en compétences professionnelles. La conjoncture économique et les formes d'organisation du marché du travail ont évidemment un impact important sur le

processus d'insertion professionnelle. Mais ce processus est aussi influencé par les caractéristiques du système éducatif national et la façon dont il est perçu et utilisé par le système productif. » (p. 15). On peut rapprocher cette optique individuelle de celle de Dubar, pour lequel l'insertion professionnelle est un processus durant lequel l'individu se construit une identité professionnelle (Dubar, 2001, p. 25).

Dans le cadre du projet CATEWE (Comparative Analysis of Transition from Education to Work in Europe), Hannan *et al.* envisagent la transition quelque peu différemment : « Le concept de transition renvoie à une **succession de statuts ou de positions** occupé(e)s au cours d'une période de temps qui va d'un moment précis dans **l'éducation à temps plein** (ou de la fin de l'éducation à temps plein) **jusqu'à** un moment, quelques années plus tard, où la majorité de ceux qui sont sortis du système éducatif ont atteint un « **statut stable d'adulte** » (1998, p. 19)⁷. Trottier (2001) envisage aussi la transition en termes situationnels, puisqu'il se réfère à « un processus complexe qui s'étend sur une période où peuvent s'enchevêtrer des situations de recherches d'emplois, d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité » (Trottier, 2001, p. 8).

Si elles se rejoignent sur certains aspects, ces deux définitions n'appellent pas nécessairement le même type de données. Dans une logique centrée sur l'individu, la transition est définie en termes biographiques, ce qui implique d'étudier les parcours individuels sur une base longitudinale ou rétrospective. Dans une logique plus structurelle, on peut envisager la transition en termes relatifs, en comparant les situations par rapport au marché du travail et à la formation d'individus dans une tranche d'âge donnée, définie selon la situation de la majorité (par exemple, les 25-29 ans si c'est à cet âge que la majorité des individus ont quitté le système d'éducation formel). La transition peut également être envisagée en considérant un intervalle temporel fixe, par exemple une période de temps d'un an ou de cinq ans après la sortie des études.

⁷ Traduction des auteurs. En anglais, la définition proposée dans le projet CATEWE est « The concept of transition is seen as referring to a sequence of statuses or positions achieved over a period of time from a point in fulltime education (or at the "end point" of such education) to a point some years later when the majority of such system leavers have reached a "stable adult status" » (1998, p. 19).

La définition de la transition utilisée dans le cadre du projet CATEWE amène à prendre en compte à la fois la structure éducative et celle du marché de l'emploi, qui sont susceptibles d'influer sur une période de transition entendue comme un processus qui peut être plus ou moins long, et plus ou moins « agité ». Pour analyser ce processus, il faut tenir compte de structures ou de processus au niveau macro, mais aussi de variables individuelles associées à une transition plus ou moins aisée. Enfin, la dimension comparative peut permettre de situer un pays ou une région par rapport à d'autres entités et, partant, de mieux en comprendre les spécificités et les enjeux. Les travaux de Dupray, & Gasquet (2003) confirment l'intérêt, dans une perspective régionale, de l'étude du contexte local en termes de structures du système éducatif, du marché du travail, et de l'environnement sociodémographique.

3. Un canevas d'indicateurs

Il est parfois reproché aux indicateurs de n'apporter qu'un ensemble disparate d'informations (de Landsheere, 1994). Ils ne rendent pas toujours compte des particularités des phénomènes étudiés et des effets de leurs variations sur le système, ce qui entrave la recherche de solutions. En effet, l'analyse d'indicateurs décontextualisés peut engendrer des difficultés quant à l'identification de relations causales stables pouvant suggérer des politiques efficaces (de Broucker *et al.*, 2000). Dans le domaine de la transition, les indicateurs ont souvent une limite importante : ils sont trop statiques et ne décrivent pas l'essentiel du processus, de sa dynamique, de l'enchaînement des situations et de l'accumulation progressive d'expérience utiles ou non (de Broucker *et al.*, 2000). Par exemple, un niveau de formation élevé est un atout considérable pour la transition vers le marché de l'emploi. Néanmoins, même s'il y avait moyen d'accroître rapidement le niveau de formation, tous les problèmes de transition n'en seraient pas résolus pour autant.

Une condition minimale pour tenter d'offrir une vision cohérente de la complexité des phénomènes est de concevoir un système d'indicateurs. Ce système doit être raisonné en fonction d'une conception systémique des variables étudiées et non en tant que collection d'indicateurs statistiques. Si le canevas mesure effectivement des composantes distinctes du système, il importe qu'il fournisse des informations sur la manière dont les composantes individuelles agissent ensemble pour produire l'effet global (Shavelson *et al.*, 2003). Comme l'indique Sweet (2000), un canevas cohérent d'indicateurs de transition doit inclure des indicateurs sur le contexte de la transition, sur les processus et la durée de la transition, ainsi que sur ses résultats. Il doit également permettre d'examiner l'impact de variables individuelles comme le sexe, le milieu familial ou social, le niveau d'éducation, etc.

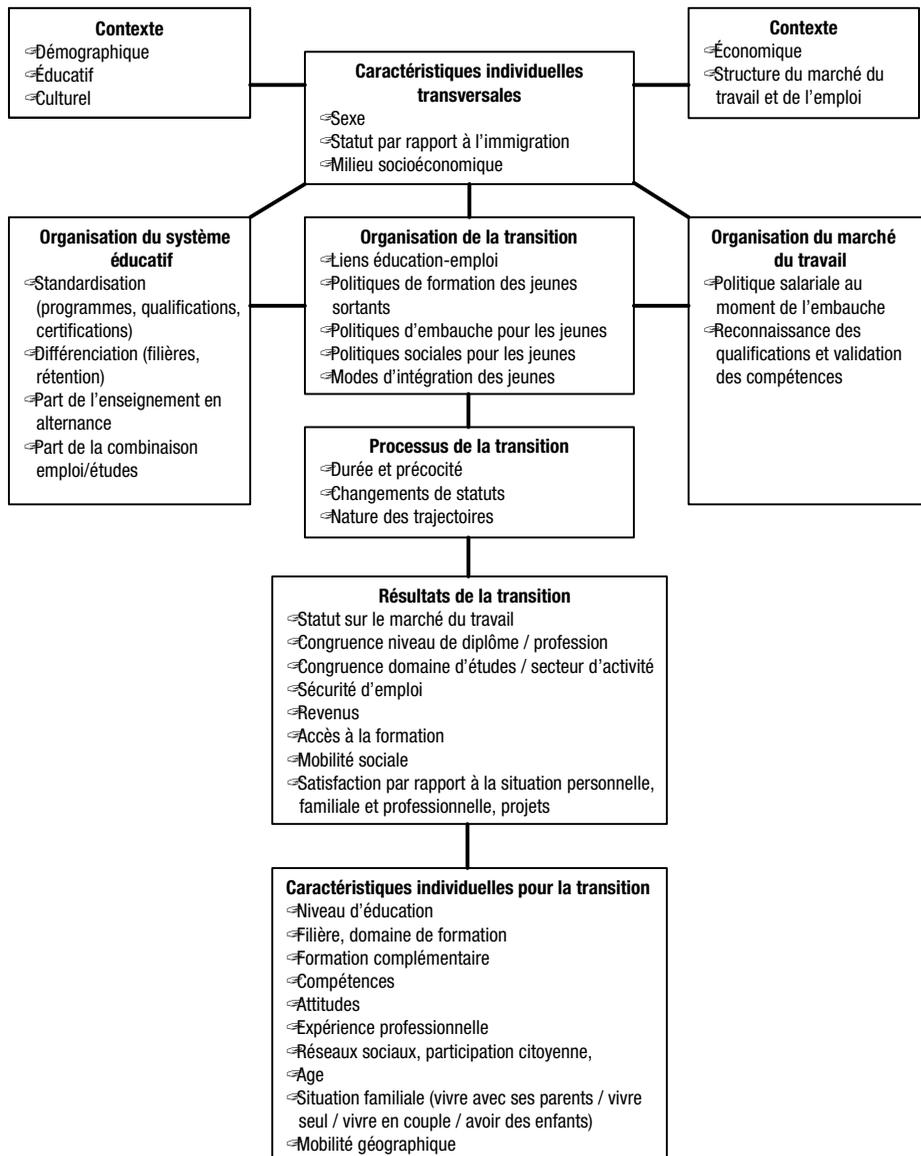
La recension d'objectifs politiques et de travaux de recherche en matière de transition – et leurs implications en termes de sélection d'indicateurs – ainsi que le souci de penser la transition dans un cadre systémique amènent à formuler une série de questions auxquelles le canevas d'indicateurs tentera de répondre.

1. Comment la structure et les processus éducatifs influencent-ils les processus et les résultats de la transition ?

2. Comment la structure et les processus du marché de l'emploi influencent-ils les processus et les résultats de la transition ?
3. Dans quelle mesure les caractéristiques individuelles (sexe, origine sociale, statut par rapport à l'immigration) influencent-elles le niveau éducatif atteint ?
4. Dans quelle mesure les caractéristiques individuelles (sexe, origine sociale, statut par rapport à l'immigration) influencent-elles les résultats sur le marché du travail ? Et dans quelle mesure cette relation est-elle médiatisée par le niveau d'éducation ?
5. La nature et l'intensité de ces relations varient-elles entre les pays/régions ?
6. Dans quelle mesure les contextes démographique, éducatif et du marché du travail nationaux/régionaux permettent-ils d'expliquer les similitudes, les divergences et les évolutions nationales/régionales sur les processus et les résultats de la transition ?

Pour tenter de répondre à ces questions, le canevas d'indicateurs a été pensé en termes dynamiques, puisque c'est dans l'interaction et dans la contextualisation que les données prennent tout leur sens. En outre, pour mieux comprendre les mécanismes de transition, et les spécificités de la Région wallonne, la mise en perspective internationale est nécessaire. Elle permettra en effet de dégager les effets d'un contexte économique et d'une organisation politique particulière sur la transition.

3.1. Modélisation du canevas d'indicateurs



3.2. Justification du choix des cellules et des variables individuelles

3.2.1. Contexte

L'offre et la demande sur les marchés du travail sont conjointement influencées par les caractéristiques et les évolutions des contextes démographique, économique et éducatif. Le canevas d'indicateurs inclut ces dimensions, en considérant d'une part l'offre (à gauche) et la demande (à droite).

3.2.1.1. Contextes démographique, éducatif et culturel

Comme le soulignent Hannan *et al.* (1998), la proportion des jeunes dans l'ensemble de la population et dans la population active évolue, et elle varie entre pays. Une relativement faible proportion de jeunes dans la population active ou dans la population totale pourrait leur rendre plus aisée l'intégration sur le marché du travail, et inversement. De même, l'évolution de la structure des âges dans la population peut modifier le besoin de puiser plus ou moins rapidement dans le vivier de jeunes au sortir des études, voire les inciter à quitter le système éducatif.

L'offre éducative doit également être prise en compte puisque non seulement le taux de jeunes encore scolarisés au moment où ils sont susceptibles d'entrer sur le marché du travail peut modifier l'ampleur de l'offre, mais également sa nature, si l'on considère les niveaux éducatifs des sortants ainsi que leurs domaines de compétence.

Les six indicateurs prévus pour évaluer le contexte démographique et éducatif de la transition mesureront donc le taux de croissance de la population, ainsi que la part des jeunes dans la population. Concernant le contexte éducatif, les indicateurs montreront l'évolution de la répartition des diplômés, la proportion de jeunes scolarisés, ainsi que l'offre éducative en termes de niveaux de diplômes à la sortie des études et les orientations de ces derniers.

Les attentes sociales à l'égard des jeunes peuvent aussi être considérées comme des incitants à une transition plus ou moins rapide. Dans des pays ou groupes sociaux qui privilégieraient l'autonomie, on peut imaginer une pression plus grande à l'égard des jeunes pour qu'ils quittent le foyer de leurs parents et s'assument financièrement, voire qu'ils financent eux-

mêmes une partie de leur scolarité. Il serait intéressant de confronter l'avis des adultes à l'avis des jeunes sur ces aspects. Les données recueillies dans le cadre d'un Eurobaromètre consacré aux jeunes européens (Manigart, 2001) pourraient par exemple être exploitées dans ce sens. Un indicateur traduisant le « contexte culturel » à l'égard des jeunes a donc été prévu.

3.2.1.2. Contexte économique et structure du marché du travail

La question de l'insertion apparaît complexe, tant par ses enjeux, qui dépassent le cadre individuel, que par son caractère multidimensionnel. Pour reprendre les termes de Liénard, l'insertion peut être envisagée comme « un processus complexe qui concerne des acteurs multiples, dont il convient d'identifier clairement les niveaux de responsabilité lors de l'évaluation des dispositifs d'insertion, sous peine de conduire inmanquablement à culpabiliser le dernier maillon de la chaîne et à faire peser sur les acteurs finaux (opérateurs de formation et personnes au chômage, etc.) des exigences et des responsabilités qui ne dépendent pas d'eux, du moins en premier lieu, ... » (cité par Lohest, & Van Haeperen, 2001, p. 19).

Desmette *et al.* (2000, cités par Lohest, & Van Haeperen, 2001) abordent trois niveaux de responsabilité : macroéconomique, social et politique. Au niveau macroéconomique, l'emploi, sans doute le vecteur d'insertion sociale le plus reconnu, s'oppose à l'insuffisance d'emplois et à l'inadéquation entre les emplois disponibles et les demandeurs d'emploi.

Ces considérations amènent à prendre en compte, dans un canevas d'indicateurs, des facteurs tels que la croissance économique et la vitalité des marchés du travail (taux de chômage dans la population et contribution des différents secteurs d'activités dans l'emploi) pour rendre compte des possibilités d'engagement et de maintien des ressources humaines.

Hannan, Raffe, & Smyth (1996), pointent aussi l'intérêt de la prise en compte du niveau de développement économique. Cet aspect paraît particulièrement justifié dans le contexte wallon, puisque le poids de l'industrialisation et la rapidité du développement du secteur tertiaire peuvent être des facteurs explicatifs puissants du contexte économique de

la Région. Les changements structurels au niveau de l'attractivité de certains secteurs d'emploi doivent donc être pris en compte.

Dans le même ordre d'idées, la structure des entreprises (grandes *versus* PME) peut avoir un impact tant sur les stratégies d'engagement à court ou long terme que sur l'investissement dans la formation des plus jeunes.

La structure de l'emploi est également l'objet d'indicateurs. Il s'agit d'examiner la part des jeunes dans la population active, les taux d'emploi et de chômage au niveau de l'ensemble de la population active puis en ce qui concerne plus particulièrement les jeunes. Les taux d'emploi et de chômage de la population adulte et de la population jeune en fonction du niveau d'éducation reflèteront quant à eux l'évolution de la demande en termes de capital humain. Un indicateur s'intéressera également au chômage de longue durée pour mieux approcher la situation de précarité à plus long terme des personnes au chômage.

Le type de contrats d'emploi proposés (temporaires ou à durée indéterminée, à temps plein ou à temps partiel) permet également d'évaluer les évolutions en termes de besoins et d'organisation de l'emploi, et de voir si ces changements affectent particulièrement la population la plus jeune.

3.2.2. Organisation des systèmes

Cette partie du canevas vise à examiner l'organisation du système éducatif, du marché du travail et du système de transition mais aussi l'organisation de leur interrelation. Après avoir relevé les résultats de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle, Raffe conclut en effet que « l'intensité des rapports entre le monde de l'emploi et le système scolaire sont des facteurs de différenciation importants des systèmes d'insertion : ils ont une influence sur les processus d'insertion et sur leurs résultats » (2001, p.125). En outre, le degré d'institutionnalisation et de réglementation des systèmes peut expliquer ou permettre de comprendre certaines différences internationales/régionales.

3.2.2.1. Organisation du système éducatif

L'ensemble de ces caractéristiques nationales introduit des différences parfois importantes dans les politiques liées à l'insertion professionnelle des jeunes. Les diverses études sociologiques sur la stratification sociale au sein du système éducatif et son impact sur la transition (Aldeminger, 1989 ; Blossfeld, & Shavit, 1993 ; Shavit, & Müller, 1998, cités par Cedefop, 2001, p. 22) ont permis d'identifier deux dimensions pertinentes de l'organisation du système éducatif pour l'étude de l'insertion professionnelle.

Le **degré de standardisation institutionnelle** correspond à l'étendue de la centralisation des curriculums et des examens nationaux.

Selon les auteurs du rapport CATEWE (Hannan *et al.*, 1998), plus un système éducatif est standardisé, plus grand est l'impact de la qualification sur le marché du travail, puisqu'elle peut alors servir d'élément de sélection déterminant qui signale à l'employeur des compétences ou savoirs acquis, ou, d'une manière plus diffuse, elle est associée à des qualités telles que la motivation, l'autonomie, le sens des responsabilités, etc.

Il faut cependant combiner cet élément avec l'**étendue et la nature de la différenciation à l'intérieur du système d'éducation et de formation**.

En effet dans un système peu standardisé tel que celui de la Communauté française, la hiérarchie des filières peut être un signal puissant de différenciation dans l'accès au marché du travail. Les auteurs du CATEWE renvoient à plusieurs facteurs de différenciation structurelle au sein des systèmes éducatifs :

- ? le moment de la première possibilité de bifurcation dans différentes filières ;
- ? le caractère plus ou moins étanche des différentes filières (y compris le taux de redoublement qui peut constituer un indice d'étanchéité des filières et de sélectivité du système) ;
- ? la différenciation entre les programmes des différentes filières ;
- ? pour l'enseignement qualifiant, le caractère plus ou moins spécifique de la formation par rapport à des professions précises ;

? la différenciation sociale liée à l'établissement fréquenté.

Un troisième indicateur analysera la combinaison formation/emploi (ou activité professionnalisante) à différents niveaux de la scolarité. Au niveau secondaire, la part des formations en alternance sera examinée. Au niveau tertiaire, c'est la combinaison des situations d'emploi et de formation qui retiendra l'attention.

3.2.2.2. Organisation du marché du travail

Les travaux de Garonna, & Ryan (1989) ont permis d'isoler trois modes d'intégration des jeunes en fonction du type d'organisation des marchés du travail. Les deux premiers, l'**intégration réglementée** et l'**exclusion sélective**, sont liés à la forme dominante d'organisation du marché du travail des emplois qualifiés. Le troisième, la **régulation concurrentielle**, peut s'appliquer à des emplois qualifiés ou non, dans un contexte où les rapports de concurrence entre actifs pour l'accès aux emplois sont exacerbés.

L'**intégration réglementée**, dans le cadre de marchés professionnels dominants : dans ce type de système, les qualifications sont transférables. La formation initiale est acquise en alternance, le plus souvent en apprentissage. Son contenu, comme le nombre de places offertes, fait l'objet de négociations entre partenaires sociaux. Pendant l'apprentissage, le jeune acquiert les compétences générales et spécifiques jugées nécessaires à l'exercice du métier appris, mais aussi l'expérience de l'entreprise et de ses règles. La certification de la formation permet l'entrée sur le marché professionnel correspondant. Les salaires sont liés à la qualification individuelle. La progression salariale accompagne l'acquisition de compétences nouvelles. Cette organisation des marchés du travail suppose une attitude coopérative entre employeurs, d'une part (si certaines entreprises embauchent du personnel qualifié sans contribuer elles-mêmes à l'effort de formation, cela met en jeu l'équilibre du système), et entre salariés et employeurs, d'autre part. Dans un tel système, les jeunes qualifiés sont intégrés sans déclassement, et la correspondance entre formations offertes et emplois proposés ultérieurement est assez étroite. Le risque de chômage des jeunes

diplômés est donc proche de celui des adultes. En revanche, les jeunes sans formation certifiée se trouvent en position défavorable.

L'**exclusion sélective**, dans un contexte de marchés internes dominants : sur le segment interne du marché du travail, lors de leur recrutement, les salariés entrent dans l'entreprise à la base et progressent ensuite grâce à l'ancienneté et par promotion interne. Dans ce système, les qualifications ne sont pas transférables et les salaires sont liés aux postes occupés, et non aux caractéristiques des individus qui les occupent. Lorsqu'un salarié quitte son entreprise, sa qualification n'est généralement pas reconnue à l'extérieur. Les débutants, dépourvus d'expérience par définition, sont en position défavorable pour accéder aux marchés internes. L'accès à ces marchés est restreint et s'organise selon le modèle de la concurrence pour l'emploi décrit par Thurow (1975, cité par Cedefop, 2001). Les jeunes en début de carrière professionnelle en sont le plus souvent exclus, d'où le terme d'exclusion sélective. Parmi les débutants, ce sont les diplômés ou les titrés, ainsi que le début d'expérience déjà accumulé ailleurs, qui ordonnent la file d'attente pour l'accès aux marchés internes.

La **régulation concurrentielle**, où c'est la rentabilité à court terme qui est recherchée par les entreprises. Dans un contexte de chômage élevé, ces dernières font jouer à plein régime la concurrence entre actifs, expérimentés ou débutants, en exerçant une pression à la baisse sur les salaires et en utilisant des formes flexibles de contrats de travail (emplois à durée limitée, postes à temps partiel imposé). Les entreprises peuvent choisir d'embaucher des jeunes à moindre salaire plutôt que des salariés adultes.

Cette classification montre combien les modalités d'insertion professionnelle des jeunes sont loin d'être indifférentes aux facteurs contextuels décrits plus haut, ainsi qu'aux caractéristiques d'organisation des différents systèmes éducatifs nationaux et à celles des marchés du travail.

3.2.2.3. Organisation du système de transition

Les liens entre le système éducatif et le marché du travail peuvent être plus ou moins serrés. En effet, « chaque système d'éducation ou de formation initiale assume une fonction sociale particulière, produit d'un

environnement social, économique et politique propre à chaque Etat. La nature des savoirs dispensés, la place accordée à la préparation des élèves aux réalités de l'univers du travail ou encore le degré de proximité des contenus de formation et des savoirs professionnels constituent autant de dimensions qui différencient les systèmes éducatifs nationaux » (Cedefop, 2001, p. 21). Dans certains pays, les employeurs peuvent être considérés comme des acteurs à part entière du système éducatif. Ils peuvent directement intervenir dans la formation des jeunes, être parties prenantes dans la définition des programmes, utiliser l'institution scolaire pour recruter des travailleurs ou encore n'être que peu impliqués en tant qu'acteurs de premier plan dans les mécanismes précités.

Le Cedefop (2001) propose la typologie suivante pour caractériser les liens entre éducation et marché du travail :

- ? **liens étroits, directs et partagés**, où les employeurs et les écoles sont impliqués ensemble dans l'offre et la délivrance de la formation, et où employeurs et prestataires d'enseignement/formation se mettent d'accord sur les prérequis éducatifs nécessaires aux différentes professions ;
- ? **liens colinéaires**, où l'on forme pour des positions professionnelles spécifiques mais où il n'y a que peu, voire pas du tout, de délivrance conjointe de la formation de la part des entreprises et des prestataires d'enseignement/formation ;
- ? **pas de liens, mais de forts signaux des écoles à destination du marché du travail**, les résultats éducatifs sont certifiés par les autorités publiques et utilisés par les employeurs dans leurs décisions de recrutement – la haute congruence entre les résultats éducatifs et le marché du travail se marque moins en termes de contenu que de niveau de diplôme ;
- ? **fonction de placement jouée par les écoles**, où les employeurs peuvent être liés directement aux services d'orientation des écoles, qui jouent un rôle de placement professionnel sur le marché du travail ;
- ? **pas de liens et faibles signaux pour le marché**, où la congruence en termes de niveau et de contenu est faible.

Outre les liens entre les systèmes d'enseignement et du marché du travail, quatre indicateurs mesureront le caractère organisé de la transition professionnelle en tant que telle, l'accent étant alors mis sur les programmes qui ont comme objectif de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Cette approche repose sur l'idée que l'État problématise et reconnaît la transition, devient acteur de ce système et prévoit des programmes ou des mesures visant à faciliter l'insertion professionnelle ou sociale des jeunes (Trottier, 2001 ; Demazière, & Pelage, 2001).

3.2.3. Processus de la transition

La transition étant envisagée comme un processus complexe, les indicateurs doivent permettre de caractériser le plus finement possible les parcours de transition. L'âge du début du processus de transition est sans doute un élément clé à prendre en compte, dans la mesure où les facteurs « âge à la sortie du système éducatif » - « niveau de diplôme » sont déterminants pour la position sur le marché du travail. (CEDEFOP, 2001). Les changements de statuts entre la sortie des études et l'accès à un emploi stable peuvent varier quantitativement et qualitativement. Il s'agit d'identifier le nombre de changements de statuts par rapport à l'activité et à la formation (situations de chômage, d'emploi, d'inactivité, reprise d'études ou de formation) et de caractériser les parcours (comment s'entremêlent les périodes d'emploi, chômage, formation, éducation au cours de la période de transition).

Un autre facteur déterminant pour caractériser le processus de transition est sa durée qu'un indicateur quantifiera.

3.2.4. Résultats de la transition

Les définitions de la transition proposées ci-dessus caractérisent la fin de la transition par une position ou un statut relativement stabilisé(e) par rapport au marché de l'emploi (Cefefop, 2001 ; Hannan *et al.*, 1998).

Selon ces définitions, la fin de la période de transition est conditionnée par un critère de stabilité, quelle que soit finalement la nature plus ou moins satisfaisante du résultat, puisqu'une situation de stabilisation dans le

chômage, dans l'inactivité ou dans un emploi sous qualifié peut à priori être qualifiée de stable et peu satisfaisante.

Or, les objectifs politiques en matière de transition recensés plus haut invitent à s'intéresser à la qualité de la situation des jeunes, tant en termes d'emploi que de congruence entre formation et emploi, ou encore de bien-être (en tout cas en ce qui concerne la conciliation entre la vie de famille et la vie professionnelle).

Dans le même sens, Desmette (2003) pointe la nécessité de dépasser l'insertion dans l'emploi pour évaluer la transition. Selon cette auteure, appréhender l'insertion comme un processus multidimensionnel ne conduit nullement à évacuer l'importance de la sphère professionnelle comme vecteur d'insertion, mais ouvre l'approche à d'autres dimensions utiles pour une insertion assumée à moyen et à long terme. Une insertion pleinement réussie conjugue à la fois l'insertion dans l'emploi et une insertion sociale valorisée.

La prise en compte du caractère multidimensionnel de l'insertion invite à reconsidérer les critères d'évaluation des bénéfices des actions de formation/insertion entreprises par les individus. Pour reprendre les termes de Desmette (2000, citée par Lohest, & Van Haeperen, 2001), « l'analyse de l'efficacité des formations doit non seulement porter sur les indices « visibles », à court et moyen terme, de l'insertion réussie, mais également prendre en compte les variables renvoyant aux bénéfices personnels et aux facteurs de développement personnel et de maintien à long terme des acquis, tant sur le plan de l'insertion sociale et professionnelle que sur celui de la qualité de vie globale de la personne ». Entre autres bénéfices personnels, Desmette *et al.* (2000) accordent un intérêt particulier à la qualité de vie – définie par Lefèvre (1997, cité par Lohest, & Van Haeperen) comme « la résultante entre les comportements des individus et les caractéristiques socioéconomiques de leur environnement » - et le sentiment d'efficacité personnelle, qu'elle définit comme « une facette de l'image de soi qui correspond à l'évaluation que se fait une personne de sa capacité à atteindre un but déterminé ». Conter, Mainguet, & Plasman (2003) vont aussi dans ce sens, indiquant que « les parcours d'insertion sont de plus en plus complexes, articulés en étapes et rarement linéaires. Leur compréhension, tout comme la mesure de leur efficacité, doit donc également dépasser la simple analyse de la transition à l'emploi pour

prendre en compte les stratégies et projets individuels, tant personnels que professionnels, le rapport à l'emploi et au travail, le sens donné par la personne à son parcours, la correspondance de la situation à la sortie des dispositifs avec la motivation initiale » (p. 14).

Les indicateurs de résultats de la transition incluent donc à la fois un critère de stabilité par rapport au marché du travail (critère qui reste à définir en fonction de la spécificité de la situation des jeunes⁸), mais aussi des indicateurs sur la qualité de vie personnelle et professionnelle des jeunes à l'issue de la période de transition.

Les indicateurs mesureront la congruence entre le niveau de diplôme et la profession, ainsi que la congruence entre le domaine de formation et le secteur d'activité et les revenus professionnels. Ils s'intéresseront également à la sécurité d'emploi. Pour les indépendants et chefs d'entreprises, sont retenus les critères de stabilité dans l'emploi et de sentiment de sécurité par rapport au maintien dans l'emploi. Pour les salariés, le type de contrat et la durée de temps de travail seront aussi pris en compte.

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il serait également intéressant de voir si l'emploi ou la situation par rapport à l'emploi est compatible avec l'accès à une formation continue.

Un autre critère de réussite de la transition pertinent nous paraît être le sentiment de satisfaction par rapport à sa situation personnelle, familiale et professionnelle.

Enfin, en lien avec les objectifs de Lisbonne visant l'évolution du niveau éducatif global, mais aussi en lien avec une conception de l'équité à partir de laquelle les situations de réplique sociale peuvent être considérées comme injustes, il convient d'examiner la mobilité sociale des jeunes par rapport à la situation professionnelle de leurs parents.

⁸ Le critère pris en compte par le BIT pour définir l'emploi stable est une ancienneté de 5 ans. Or, en 2001, une étude du BIT indiquait que, contrairement aux adultes, l'ancienneté des jeunes dans l'emploi tendait à diminuer et « qu'il conviendrait de déterminer si la phase de transition vers un emploi stable est seulement prolongée ou si les jeunes travailleurs se trouvent pris au piège des emplois temporaires » (Auer, & Cazes, 2001, p. 12).

3.2.5. Caractéristiques individuelles

3.2.5.1. Caractéristiques individuelles transversales

Les objectifs politiques wallons et internationaux font référence aux notions d'égalité des chances ou d'équité. Cela implique que le succès de la transition ne dépende pas de caractéristiques individuelles non modifiables.

Les travaux du GERESE (2005), permettent de prioriser les catégories d'individus à prendre en compte pour examiner les inégalités entre les groupes : « les catégories prioritaires doivent être celles auxquelles l'individu appartient indépendamment de sa volonté » (p. 19). Ainsi, le sexe, l'origine sociale, la nationalité ou encore un handicap de naissance sont des caractéristiques non modifiables qu'il convient de prendre en compte, dans la mesure des disponibilités des données.

Les auteurs du projet CATEWE mentionnaient aussi l'intérêt de prendre en compte ce type de variables, pour des raisons liées à la structure du marché du travail. En effet, on constate des différences nationales importantes en termes de taux d'activité des femmes en général et au niveau des secteurs d'activité, mais aussi des différences importantes, et des profils nationaux contrastés, en termes de type d'immigration, de répartition géographique des immigrés et de taux d'immigration (Hannan *et al.*, 1998, p. 12). Dans sa proposition de canevas d'indicateurs de transition, Sweet (2000) inclut également un découpage selon le sexe, et ajoute l'origine familiale ou sociale des individus.

Le même argumentaire peut être déployé au niveau des processus et résultats à la sortie des systèmes éducatifs, tant a été montrée l'incidence des caractéristiques personnelles sur les parcours et les résultats scolaires, en termes d'accès et de compétences dans différents domaines en Communauté française (Delvaux *et al.*, 2004, par exemple), et les différences nationales importantes dans ce domaine (GERESE, 2005).

Les indicateurs prévus seront donc déclinés, autant que faire se peut, selon les caractéristiques individuelles de personnes. Trois variables ont été retenues comme potentiellement pertinentes pour tous les indicateurs fondés sur des données individuelles : le sexe, le statut par rapport à l'immigration et l'origine socioéconomique.

3.2.5.2. Caractéristiques individuelles pour la transition

En plus des caractéristiques individuelles mentionnées ci-dessus, d'autres caractéristiques doivent être prises en compte pour mieux comprendre le processus et les résultats de la transition.

Ainsi, le Canadian Labour Force Development Board (1994, cité par van der Velden, & Wolbers, 2005) propose un canevas d'indicateurs de transition incluant :

- le niveau d'éducation
- l'expérience professionnelle
- les attitudes et comportements
- les relations personnelles et sociales

Nous y avons ajouté

- la filière et le domaine de formation
- le fait d'avoir effectué une formation complémentaire
- le fait d'avoir travaillé tout en étudiant
- le niveau de compétences (littératie, TIC, langues, ...)
- l'âge
- le fait de vivre avec ses parents.

Toutes ces variables sont loin d'être disponibles en l'état dans les bases de données existantes. Nous les mentionnons parce que le canevas se veut aussi complet que possible et dans la mesure où il pourrait être exploité dans le cadre de l'élaboration d'un futur recueil de données pour mesurer la transition.

3.3. Sélection d'indicateurs et application à la Wallonie

Sur la base du canevas théorique proposé, une liste d'indicateurs à concevoir est proposée dans le tableau suivant. Pour chacun, nous avons tenté de repérer une source de données internationale permettant des comparaisons entre régions qui pourrait servir à la création de l'indicateur proposé, ou s'en approcher le plus possible.

Tableau 1 : Sélection d'indicateurs pour évaluer la transition école-vie active en Wallonie dans une perspective internationale

N° indicateur	Titre	Source de données
Contexte démographique, éducatif et culturel		
1	Taux de croissance de la population totale (Population 1990-2003 par catégorie d'âge et taux croissance)	DEMO-R
2	Part des jeunes dans la population (% 15-29 dans la population 1990-2003) (% 30-64 dans la population 1990-2003)	DEMO-R
3	Évolution de la proportion de jeunes scolarisés (15-19/20-24/25-29)	UOE be
4	Évolution de la répartition des diplômés (niveau d'éducation de la population adulte, 25-64 ans, par tranche d'âge de 5 ans)	EFT
5	Diplômés sortants par niveau d'enseignement (dont sortants sans qualifications)	UOE
6	Diplômés sortants par orientation	sa, Annuaire statistique 2004.
7	Attentes à l'égard des jeunes / Attentes des jeunes	Eurobaromètre
Contexte économique, structures des marchés du travail et de l'emploi		
8	Taux de croissance du PIB	SEC
9	Contribution des secteurs dans l'emploi (synchronique et diachronique)	EFT
10	Répartition du nombre d'entreprises par classe de taille et par secteur	ONSS
11	Part des jeunes dans la population active (% des 15-29 actifs parmi les 15-64 actifs)	EFT
12	Taux de chômage, selon le niveau d'éducation (taux de chômage des 15-64 ans)	EFT
13	Taux d'emploi, selon le niveau d'éducation (taux d'emploi des 15-64 ans)	EFT
14	Taux de chômage des jeunes, (taux de chômage des 15-19/20-24/25-29 ans)	EFT
15	Taux d'emploi des jeunes (taux d'emploi des 15-19/20-24/25-29 ans)	EFT
16	Ratio chômage des jeunes (15-19/20-24/25-29) (part des jeunes chômeurs par tranche d'âge sur l'ensemble des jeunes)	EFT

17	Taux de chômage de longue durée (12 mois et plus) par rapport au chômage total (15-64 ans)	EFT
18	Tendances proportion temps partiels (15-64)	EFT
19	Tendances proportion contrats à durée limitée (15-64)	EFT
20	Tendances proportion temps partiels des jeunes (15-29)	EFT
21	Tendances proportion contrats à durée limitée (15-29)	EFT
22	Postes vacants	Collecte « Job vacancy » EUROSTAT
Facteurs organisationnels du système éducatif		
23	Standardisation (centralisation des programmes, qualifications, certificats)	Commission européenne, Eurymice, Eurostat (2005)
24	Différenciation (système compréhensif vs sélectif, hiérarchisation des filières, rétention)	Commission européenne, Eurymice, Eurostat (2005) PISA
25	Part de l'alternance et de la combinaison emploi-études	UOE EFT
Facteurs organisationnels du marché du travail		
26	Valeur des diplômes sur le marché du travail	OCDE (à paraître)
27	Politique salariale au moment de l'embauche	<i>Législation salariale et ECM</i>
Facteurs organisationnels du système de transition		
28	Rôle des employeurs dans le système d'enseignement / formation	CVTS
29	Politique de formation des jeunes sortants	PMT
30	Politique de mise à l'emploi pour les jeunes	PMT
31	Politique sociale pour les jeunes	PMT
32	Mode d'intégration des jeunes/ Profils régionaux de transition	PMT/ OCDE, 2004, Commission européenne, 2001.

Processus de la transition		
33	Nombre de changements de statut par rapport à l'emploi, l'éducation, la formation entre la 1 ^{re} sortie du système éducatif et le 1 ^{er} emploi stable	
34	Nature des trajectoires (chômage vers emploi ou emploi vers chômage, chômage vers formations puis emploi, etc.)	MODULE EFT2000
35	Bénéficiaires de mesures d'insertion socioprofessionnelles	IWEPS, 2004 et EFT
36	Durée de la période de transition	MODULE EFT2000
Résultats de la transition		
37	Statut sur le marché du travail (dont indépendant et chef d'entreprises)	EFT
38	Résultats pour les bénéficiaires de politiques d'insertion	PMT
39	Congruence domaine diplôme / secteur d'activité	ESG (Belgique), Censur (EUROSTAT)
40	Congruence niveau de diplôme / niveau de profession	ESG (Belgique) Censur (EUROSTAT)
41	Revenus et conditions de vie (pauvreté, composition du ménage, difficultés matérielles)	SILC
42	Sécurité d'emploi	EFT
43	Accès à la formation	EFT
44	Mobilité sociale (<i>niveau d'études et statut professionnel en fonction du niveau d'études des parents</i>)	MODULE EFT2000
45	Satisfaction par rapport à sa situation sur le marché du travail	ICW (Région wallonne uniquement) et ISSP
46	Satisfaction par rapport à la vie en général, projets	ICW (Région wallonne uniquement) et ISSP

Notes :

CVTS : Continuing Vocational Training Survey, Eurostat

DEMO : Base de données démographiques, Eurostat

ECM : Enquête sur le Coût de la Main d'œuvre, Eurostat

EFT :	Enquête sur les Forces de Travail, Eurostat
ESG :	Enquête socioéconomique générale (2001), INS
ICW :	Enquête Identités et Capital social en Wallonie, CLÉO-IWEPS
ISSP :	International Social Survey Programme
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, OCDE
ONSS :	Office National de Sécurité Sociale
PMT :	Politiques des Marchés du Travail, Eurostat
SEC :	Système Européen des Comptes, Eurostat
SILC :	Statistics on Income and Living Conditions, Eurostat
UOE :	Unesco, OCDE, Eurostat

La recherche de bases de données comparables au niveau régional ne s'est pas toujours avérée fructueuse. Certaines données ne sont, à notre connaissance, pas exploitables à partir de bases de données internationales ou sont bel et bien disponibles sur le plan international, mais non prévues pour être analysées au niveau régional. Malheureusement, c'est surtout au niveau des processus et des résultats de la transition que l'on peut anticiper des problèmes pour la création des indicateurs proposés. De plus, certains indicateurs prévus sont actuellement disponibles à partir d'un module de l'Enquête sur les Forces de Travail consacré à la transition proposé en 2000, et ne pourront être actualisées qu'après 2009.

Enfin, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'exploitation de variables individuelles est nécessaire pour mieux comprendre les phénomènes de transition, notamment en termes d'équité. Or, l'exploitation de l'Enquête sur les Forces de Travail massivement prévue ci-dessus se heurtera rapidement à un problème de fiabilité des données en raison de la taille des échantillons régionaux. Une solution pourrait provenir de l'exploitation des bases de données administratives de l'enseignement, du chômage et de l'emploi.

Malgré tout, la concrétisation du canevas d'indicateurs proposé nous semble être très prometteuse. D'une part, parce que la transition y est envisagée dans la complexité, et y est donc mesurée via de nombreux indicateurs. Aucun d'entre eux ne permet à lui seul de mesurer la transition. Au contraire, c'est de leur accumulation et de leur confrontation critique que naîtra une meilleure compréhension des phénomènes. D'autre

part, la concrétisation de ce canevas permettra de mieux se rendre compte des limites méthodologiques liées à cette proposition, et d'envisager une amélioration des données disponibles. Cette amélioration passera sans doute par un plaidoyer pour un recueil de données longitudinales, sous la forme d'un suivi ou d'une approche rétrospective, explicitement conçu pour mesurer la transition école-vie active au niveau régional. L'ensemble de ce travail gagnera à être mené en collaboration afin d'autres pays, afin de déterminer l'impact d'un contexte économique et politique particulier sur la transition.

4. Pour aller plus loin

La discussion théorique et la modélisation d'un canevas d'indicateurs ont permis de poser, nous l'espérons, des jalons utiles pour mesurer la transition école-vie active en Wallonie. Sans concrétisation sous forme d'indicateurs calculés et interprétés, l'exercice risque d'être stérile. La suite logique de ce travail consisterait donc en une première actualisation des indicateurs proposés sous forme d'une comparaison inter-régionale/nationale. Les entités nationales ou régionales auxquelles il est pertinent de se comparer devront être déterminées. Il s'agit d'offrir une palette de situations politico-économiques proches de celles de la Wallonie, mais aussi de pouvoir présenter des situations contrastées, afin de proposer des pistes de réflexion et d'amélioration.

Par ailleurs, tant pour les motifs liés aux objectifs d'égalité et d'équité mentionnés au niveau wallon et européen que pour mieux comprendre la transition en Wallonie, des actualisations thématiques nous semblent pertinentes. Elles pourraient d'abord prendre la forme d'une déclinaison des indicateurs proposés en fonction du sexe des personnes, puisque cette variable est généralement disponible, et devraient dans le futur pouvoir être réalisées en fonction de l'origine nationale et socioéconomique des individus.

Enfin, comme l'indiquent les récents travaux du Réseau B du projet Inès (OCDE & CPRN, 2005), dans les économies de la connaissance, la transition risque d'être de plus en plus difficile pour les jeunes peu diplômés. Le Forem confirme cette inquiétude pour la Wallonie, puisque 46 % des jeunes demandeurs d'emploi de moins de 25 ans « ne sont pas suffisamment armés pour affronter le marché du travail : ils n'ont décroché, au mieux, qu'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. [...] Ces constats ne sont pas suffisants pour éclairer les décideurs et aider à mettre en place de nouvelles politiques notamment en matière d'orientation. Pour réfléchir de manière positive, il importe de savoir ce qui favorise ou défavorise l'insertion socioprofessionnelles des jeunes » (s.a., 2005, p. 10). Adapter au niveau wallon les analyses effectuées pour les pays de l'OCDE sur la transition des jeunes qui n'ont pas obtenu de diplôme secondaire supérieur aiderait sans nul doute à mieux comprendre la situation des jeunes wallons.

Bibliographie

- Auer, P., & Cazes, S. (2001). Étude du BIT: les marchés du travail sont moins instables qu'on ne le suppose. *Travail*, n°40, 11-13.
- Blais, J.G., Laurier, M., & Pelletier, G. (1999). Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), 47-69.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit.
- CEDEFOP (2001). *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Céreq (2002). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*. Paris, Marseille : Céreq.
- Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture, CEDEFOP, Eurostat (2001). *Transition entre le système éducatif et la vie active : Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office de publication des Communautés européennes.
- Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture, Eurydice, Eurostat (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Luxembourg : Office de publication des Communautés européennes.
- Commission des Communautés européennes (21.1.2004). *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. (Commission staff working paper. SEC(2004) 73). Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Commission des Communautés européennes (22.3.2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 Report*. (Commission staff working paper. SEC(2005) 419). Bruxelles : Commission des Communautés européennes.

- Commission des Communautés européennes (12.4.2005). *Lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi* (2005-2008)(COM(2005) 141 final). Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Conseil européen (2000). *Conclusions de la Présidence. Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.* (DOC/00/8).
- Conseil européen (2005). *Conclusions de la Présidence. Conseil européen de Bruxelles, 22 et 23 mars 2005.* (7619/05).
- Conter, B., Manguet, Ch., & Plasman, O. (2003). *Systèmes de suivi longitudinal des demandeurs d'emploi ayant participé à une formation en Wallonie. État des lieux et propositions.* Dixièmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, LASMAS, Université de Caen, 21-23 mai 2003.
- de Broucker, P., Gensbittel, M-H., & Manguet, C. (2000). Déterminants scolaires et analyse de la transition. *Discussion Papers n°2004.* Namur : IWEPS.
<http://statistiques.wallonie.be/dyn/14/fichiers/DP200004248.pdf>
- de Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation.* Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B. (coord.), Baye, A., Lafontaine, D., Nicaise, J., Beckers, J., Jaspard, S., Chasse, S., De Ketele, J.-M., Dumay, X., Dupriez, V., Giraldo, S., Letor, C., Lison, Ch., Maroy, Ch., Cortese, V., Desmarez, P., Veinstein, M., Delooz, Ph., & Dupont, P. (septembre 2004). *Définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française. Rapport final de la recherche « Concevoir, en équipe inter-universitaire et multidisciplinaire, l'architecture générale d'un système cohérent d'indicateurs prenant en compte les diverses dimensions du système éducatif de la Communauté française : définir les indicateurs et déterminer les données et les méthodes à partir desquelles chaque indicateur peut être calculé ».* Publication collective non éditée.
- Demazière, D., & Pelage, A. (2001). Mutations de la construction de l'insertion professionnelle: Le cas du dispositif des « emplois jeunes ». *Éducation et Sociétés*, 7(1), 81-94.

- Demeuse, M., & Baye A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 5-6, 23-50.
- Desmette, D. (2003). La formation socioprofessionnelle aide-t-elle à (re)construire le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs ? In J.-L. Guyot, Ch. Mainguet, B. Van Haeperen (Éds). *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs* (pp. 277-288). Bruxelles : De Boeck, col. Économie, société, région.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7(1), 23-36.
- Dupray, A., & Gasquet, C. (2003). *The regional dimension of the school-to-work transition : evidence from the « Generation 98 » survey*. European Research network on Transition in Youth Workshop. Funchal, Madeira (Portugal), 4-6 septembre 2003.
- Garonna, P., & Ryan, P. (1989). Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation – Emploi*, 25, janvier-mars.
- GERESE (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/equity/>
- Gouvernement de la Communauté française (2005). *Contrat pour l'école*. Texte adopté le 31 mai 2005 disponible sur <http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf>
- Gouvernement de la Région wallonne (2005). *Le Contrat d'avenir pour les Wallons et les Wallonnes*. G. Horevoets (Éd). <http://contratdavenir.wallonie.be>
- Hannan, D.F., Smyth, E., & McCoy, S. (co-ordinators) (June 1998). *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE). Volume 1. A Conceptual Framework Demographic and Economic Changes*. s.l.
- IWEPS, Deloitte & Touche (avril 2004). *Suivi du Contrat d'Avenir pour la Wallonie. Troisième rapport d'évaluation*. Namur : IWEPS, Deloitte & Touche.

- Journal officiel de l'Union européenne (L197 – 05/08/2003). *Décision du Conseil du 22 juillet 2003 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres.* (2003/578/CE).
- Lohest, O., & Van Haepere, B. (2001, avril). *Évaluation du Parcours d'insertion en Région wallonne.* Namur: Ministère de la Région wallonne.
- Manigart (2001). Les jeunes européens en 2001. *Eurobaromètre 55.1*
- Meuret, D. (2001). De la contribution des indicateurs au débat sur l'éducation. Une étude de cas : l'état de l'école. *Politiques d'éducation et de Formation, Analyses et comparaison internationales. Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, 3, pp. 13-27.
- Nuttall, D. (1994). Choosing Indicators. In OCDE (1994). *Making Education Count. Developing and Using International Indicators* (pp. 79-96). Paris : OCDE.
- OCDE & CPRN (2005). *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education.* Paris : OCDE.
- OCDE (2000). *De la formation initiale à la vie active: Faciliter les transitions.* Paris : OCDE.
- OCDE (année de publication). *Regards sur l'éducation.* Les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE.
- OCDE (à paraître). Moving mountains. How can qualifications systems promote lifelong learning? Paris : OCDE.
- Raffe, D. (2001). La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle: Le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, 7(1), 111-129.
- Région wallonne (2000). *Une Wallonie active et solidaire sur la voie du développement durable.* Texte du contrat d'avenir approuvé par le Parlement wallon le 15 février 2000. Namur : auteur. Disponible sur le site : http://www.awt.be/contenu/tel/pol/caw_original.pdf
- Région wallonne (2005). *Plan stratégique n°3 Inclusion sociale.* <http://gov.wallonie.be/code/fr/pst3.pdf>

- s.a. (s.d). *Annuaire statistique 2004*. [Annuaire statistique de la Grande Région] <http://www.grande-region.lu/>
- s.a. (2005). Jeunes : la voie pour une insertion réussie. *Regards sur l'emploi et la formation*, 7, 10-11. http://www.leforem.be/informer/info/pdf/Regards_N7a.pdf
- Shavelson, J., McDonnel, L. M., & Oakes, J. (2003). What are educational indicators and indicator systems? In Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et la Culture, *Indicators for the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Bruxelles: auteur.
- Sweet, R. (2000). *A Comprehensive Framework for Indicators of the Transition from Initial Education to Working Life: Perspectives from the OECD Thematic Review*. International Workshop on Comparative Data on Education-to-Work Transitions. Paris, 21-23 June 2000.
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, 7(1), 5-22.
- Van der Velden, R., & Wolbers, M. (2005). *A framework for monitoring transition systems*. NwB (05.05)08. Twenty-fourth Meeting of the INES Network B, Helsinki, 23-25 May 2005.

Références URL des bases de données

- CVTS : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (population et conditions sociales, éducation et formation)
- DEMO : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (statistiques générales et régionales, démographie)
- ECM : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (population et conditions sociales, marché du travail)
- EFT : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (population et conditions sociales, marché du travail)
- ESG : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (population et conditions sociales, recensement) ; http://statbel.fgov.be/census/home_fr.asp
- Eurobaromètres : http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm
- ISSP : <http://www.issp.org/organisational.htm>
- PISA: http://pisaweb.acer.edu.au/oece/oece_pisa_data_s1.html
- PMT : <http://epp.eurostat.cec.eu.int/> (population et conditions sociales, marché du travail)

SEC : <http://epp.eurostat.ec.eu.int/> (statistiques générales et régionales, comptes économiques)
SILC : <http://epp.eurostat.ec.eu.int/> (indicateurs structurels, cohésion sociale)

Table des matières

Introduction	4
1. La transition entre l'école et la vie active : réalité historique, construit social, objet de recherche	5
2. Construire un canevas d'indicateurs pour évaluer la transition.....	7
2.1. Vers une définition du concept d'indicateur	7
2.2. Les objectifs politiques en matière de transition école-vie active	10
2.2.1. En Wallonie	11
2.2.2. Pour l'Union européenne	13
2.2.3. Pour l'Organisation de Coopération et de Développement	
Économiques.....	19
2.3. Un cadrage théorique sur la transition	20
3. Un canevas d'indicateurs	24
3.1. Modélisation du canevas d'indicateurs	26
3.2. Justification du choix des cellules et des variables individuelles	27
3.2.1. Contexte	27
3.2.1.1. Contextes démographique, éducatif et culturel	27
3.2.1.2. Contexte économique et structure du marché du travail.....	28
3.2.2. Organisation des systèmes.....	29
3.2.2.1. Organisation du système éducatif	30
3.2.2.2. Organisation du marché du travail	31
3.2.2.3. Organisation du système de transition	32
3.2.3. Processus de la transition	34
3.2.4. Résultats de la transition	34
3.2.5. Caractéristiques individuelles	37
3.2.5.1. Caractéristiques individuelles transversales.....	37
3.2.5.2. Caractéristiques individuelles pour la transition	38
3.3. Sélection d'indicateurs et application à la Wallonie.....	38
4. Pour aller plus loin	44
Bibliographie	45
Références URL des bases de données.....	49
Table des matières	51

Dans la même collection

Numéro	Auteurs	Titre	Date
9301	Hecq A., Urbain J.-P.	<i>Misspecification Tests, Unit Roots and Level Shifts</i>	06/93
9302	Docquier F.	<i>Transferts publics et transition démographique en Belgique : une approche par l'équilibre général</i>	07/93
9303	Hecq A.,	<i>IGARCH Effect on Autoregressive Lag Length Selection and Causality Tests</i>	12/93
9304	Hecq A. , Urbain J.P.	<i>Impact d'erreurs IGARCH sur les tests de racine unité</i>	12/93
9401	Docquier F., Michel Ph.	<i>Education et croissance : conséquences économiques d'un choc démographique</i>	01/94
9402	Thisse J.-F.	<i>Concurrence sur le marché du travail, capitalisation foncière et développement régional</i>	02/94
9403	Renault E., Sekkat K., Szafarz A.	<i>Testing for Spurious Causality (with an Application to Exchange Rates)</i>	04/94
9404	Scotchmer S., Thisse J.-F.	<i>Space in Theory of Value : Some Notes</i>	04/94
9405	Florès Renato G., Szafarz A.	<i>An Enlarged Definition of Cointegration</i>	06/94
9406	Beine M.	<i>L'UEM à la lumière de la théorie des zones monétaires optimales : une revue de la littérature</i>	10/94
9407	Hecq A.	<i>Unit Root Tests with Level Shift in the Presence of GARCH</i>	12/94
9501	Hecq A., Mahy B.	<i>Testing for the Price- and Wage-Setting Model in Belgium Using Multivariate Cointegration Tests</i>	01/95
9502	Puig J.-P., Thisse J.-F., Jayet H.	<i>Enjeux économiques de l'organisation de l'espace français</i>	03/95
9503	Beine M., Hecq A.	<i>Codependence and Real Convergence : an Application to the EC Economies</i>	04/95
9504	Bismans F., Docquier F.	<i>Critères d'endettement public et vieillissement démographique</i>	10/95
9505	Beine M., Hecq A.	<i>Testing for Long Run Productivity Adjusted PPP for the Recent Floating Period</i>	11/95
9601	Docquier F.	<i>Optimal pension funding and benefits in a small open economy with savers and myopes</i>	01/96
9602	Bismans F., Docquier F.	<i>Consommation, épargne et accumulation dans la transition démographique</i>	01/96
9603	Drèze J., Guio A.-C., Murty M.	<i>Mortality, Fertility and Gender Bias, The Case of India</i>	02/96

9604	Hecq A., Mahy B.	<i>Testing for Long Run Wage Relationships in OECD Countries</i>	05/96
9605	Beine M., Hecq A.	<i>Inference in Codependence</i>	09/96
9606	Beine M., Docquier F.	<i>A stochastic simulation model of an optimum currency area</i>	10/96
9701	Docquier F.	<i>Réformer le système de retraite en Belgique. Une question de solidarité inter et intra générationnelle</i>	01/97
9702	Debuisson M.	<i>La diminution de la mortalité infantile dans les arrondissements belges au tournant du 20e siècle</i>	02/97
9703	Ruyters C. Laffut M.	<i>La place des statistiques régionales dans le système statistique , Application à l'emploi et à la population active</i>	02/97
9704	Beine M. Docquier F.	<i>Fédéralisme fiscal dans un modèle de zone monétaire optimale</i>	04/97
9705	Docquier F. Rapoport H.	<i>Are migrants really self-selected ? A note on the possibility of strategic remittances</i>	04/97
9706	Docquier F. Liégeois P. Stijns J.P.	<i>Comptabilité générationnelle et vieillissement, démographique : les enseignements d'un modèle d'équilibre général calculable calibré pour la Belgique</i>	09/97
9707	Vander Stricht V.	<i>Les taux de chômage en Belgique</i>	10/97
9708	Docquier F. , Laurent S, Perelman S.	<i>Capital humain, emploi et revenus du travail : Belgique, 1992</i>	11/97
9801	Beine M., Docquier F, Hecq A.	<i>Convergence des groupes : une analyse sur données régionales</i>	01/98
9802	Docquier F., Liegeois Ph.	<i>Simulating computable overlapping generations model with TROLL</i>	01/98
9803	Beine M.	<i>L'union économique et monétaire à la lumière de la théorie des zones monétaires optimales : une revue de la littérature</i>	01/98
9804	Debuisson M, Houard J., Laffut M., Ruyters Ch., Vander Stricht V., Lejeune D., Gavray C.,	<i>Le marché du travail en Wallonie</i>	06/98
9805	Beine M, Docquier F, Rapoport H	<i>Brain Drain and Economic Development : Theory and Evidence</i>	06/98
9806	Cattoir P., Docquier F., Beine M	<i>Finances Publiques, Solidarités Intergénérationnelle et Interrégionale : une Analyse Prospective</i>	08/98
9901	Guio-A.C., Weiserbs D.	<i>Dépenses et Revenus des ménages : Etude économétrique de l'enquête 1995-96</i>	08/99

9902	Beine-M. , Candelon B. , Sekkat K.	<i>Stabilization Policy and Business Cycles Phases in Europe : A Markov Switching Var Analysis</i>	08/99
9903	Guyot J.L.	<i>L'analyse statistique des populations scolaires : Présentation des principes de base</i>	09/99
9904	Beine M. , Calendon B. , Hecq A.	<i>Assessing a Perfect European Optimum Currency Area : A Common Cycles Approach</i>	09/99
2001	Docquier F., Paddison O.	<i>Growth and Equality Effects of Pension Plans</i>	10/00
2002	Guyot JL	<i>Capital Humain : Perspective ou Prospective ?</i>	10/00
2003	Broze L. , Gavray C. , Ruyters C.	<i>Dualisme, Mobilité et Déterminants Familiaux : Une Analyse des Transitions sur le Marché du Travail</i>	07/00
2004	De Broucker P. , Gensbittel M.H. , Mainguet C.	<i>Déterminants Scolaires et Analyse de la Transition</i>	11/00
2005	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Schleiper P.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles Méthodologie et Définition des Bassins d'Emploi Belges</i>	12/00
0101	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Schleiper P.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles Méthodologie et Définition des Bassins d'Emploi Wallons</i>	02/01
0102	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Schleiper P.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles Inventaire et Synthèse des Territoires Sous- Régionaux</i>	03/01
0103	Lohest O., Van Haeperen B.	<i>Evaluation du Fonctionnement du Parcours d'Insertion en Région wallonne</i>	04/01
0104	Van Haeperen B.	<i>Pénuries de main-d'œuvre et autres tensions sur le marché du travail : quelques balises théoriques</i>	11/01
0201	Guyot.JL., Van Rompaey.B.	<i>Entrepreneuriat et création d'entreprise : Revue de la littérature et état de la recherche</i>	05/02
0202	Guio. A.C.	<i>La pauvreté en Belgique et en Wallonie</i>	05/02
0203	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Schleiper P. Vanden Dooren L.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles Elaboration d'une Typologie Socio-Economique des Bassins d'emploi Wallons</i>	05/02
0204	Albessart C., Duprez J.P., Guyot J.L.	<i>Le Tissu Productif Wallon dans son Contexte National : une Tentative d'Analyse Démographique</i>	06/02
0205	Albessart C. , Duprez J.P., Guyot J.L	<i>Structure et Dynamique du Tissu Productif Wallon : une Approche Démographique</i>	06/02
0206	Lambert A.	<i>Des Dynamiques Economiques et Démographiques Génératrices de Violence ? Petites Réflexions à partir du cas du Pakistan</i>	07/02

0207	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Vanden Dooren L.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles. Le degré d'autonomie des bassins d'emploi Wallons</i>	08/02
0208	Deprez A.	<i>Compétences et Qualifications Mise en perspective et positions d'acteurs</i>	08/02
0301	Ruyters C., Vanden Dooren L.	<i>Population active, emploi et chômage dans les communes wallonnes – Série 1997 – 2001 (situation au 30 juin)</i>	01/03
0302	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Vanden Dooren L.	<i>Bassins d'Emploi et Régions Fonctionnelles. Analyse structurelle des bassins d'emploi majeurs en Région wallonne : évolution de l'emploi salarié entre 1993 et 2001</i>	05/03
0401	Guio-A.C.	<i>La pauvreté monétaire en Belgique, en Flandre et en Wallonie</i>	02/04
0402	Debuissou M., Docquier F., Noury A., Nantcho M.	<i>Immigration and adging in the Belgian regions</i>	03/04
0403	Van Haeperen B.	<i>Formes d'emploi et durée du travail : évolution comparée de la Belgique, de ses régions et des pays voisins au cours de la période 1992-2002</i>	08/04
0404	Cardelli R., Nibona M.	<i>Les trajectoires professionnelles des salariés des secteurs industriels en Région wallonne : de la précarité de l'emploi à l'insatisfaction du travail</i>	10/04
0501	Weickmans G., Deschamps R.	<i>Une estimation des dépenses publiques de formation professionnelle continue en Belgique</i>	01/05
0502	Dussart L., Lefèvre M.	<i>L'identification des crédits budgétaires publics affectés à la recherche & développement : regard critique au départ du cas de la Région wallonne</i>	01/05
0503	Callay V., Guyot J.L., Vanhamme G.	<i>Primo-créateurs d'entreprise et contextes locaux : analyse empirique de la situation wallonne</i>	09/05
0504	De Wasseige Y., Laffut M., Ruyters C., Vanden Dooren L.	<i>Bassins d'emploi et régions fonctionnelles Analyse structurelle des bassins d'emploi majeurs en Région wallonne : évolution de l'emploi salarié entre 1993 et 2002</i>	11/05