



HAL
open science

Rapport intégral de l'étude des publics FUNOC 2007 2009

Alain Dubus, Verniers Christiane

► **To cite this version:**

Alain Dubus, Verniers Christiane. Rapport intégral de l'étude des publics FUNOC 2007 2009. 2010.
halshs-00486631

HAL Id: halshs-00486631

<https://shs.hal.science/halshs-00486631>

Preprint submitted on 27 May 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport intégral de l'étude
sur le public de la
FUNOC 2008-2009

Christiane Verniers

Alain Dubus pour les éléments statistiques

La recherche a été réalisée par la FUNOC, avec un appui financier du Centre Européen de Développement et d'Education Permanente (CEDEP).

Elle a obtenu l'aide scientifique d'Alain Dubus, Maître de Conférences Honoraire, spécialiste des enseignements de méthodologie quantitative en sciences humaines, et créateur d'un logiciel (« Hector ») spécialement adapté aux questions que nous nous posions.

Cette recherche fera, par ailleurs, l'objet d'une comparaison internationale avec une enquête similaire en cours de réalisation en France, dans le Nord Pas de Calais et en Champagne-Ardenne, recherche menée par Thérèse Levené, Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Techniques de Lille I.

La recherche présentée ici, qui s'adresse à un large public d'acteurs de la formation et de l'insertion a fait l'objet d'une version allégée en tableaux et graphiques, ainsi qu'en notes sur les méthodes de traitement statistique utilisées pour vérifier la validité des résultats. Cette version constitue une publication co-éditée par Contradictions, 2 avenue des Grenadiers, 1050 Bruxelles, Belgique et par la FUNOC, 19 avenue des Alliés, 6000 Charleroi, Belgique.

En revanche, pour les personnes intéressées par ces techniques de l'analyse statistique, ce document-ci constitue la version intégrale, éditée en format électronique ; nous pensons qu'elle intéressera les chercheurs et étudiants en sociologie de l'éducation, ainsi que tous ceux qui sont versés en techniques d'élaboration de statistiques. Cette version intégrale peut être consultée sur le site Internet de la FUNOC et du CUEEP ; l'on peut aussi se la procurer sur demande.

INTRODUCTION GENERALE

Une situation tragique

La population peu scolarisée et peu qualifiée paie un lourd tribut à la restructuration de l'économie mondiale et à la restauration des profits du capital.

Tout d'abord confinés dans des emplois faiblement qualifiés à cause précisément de leur faible qualification, ces publics se sont trouvés, au moment de la délocalisation, en concurrence directe avec la main-d'œuvre surexploitée et, par conséquent, moins coûteuse des pays périphériques. Ils ont ainsi été exclus du marché du travail.

Chômage et paupérisation ont grandement contribué à briser les solidarités populaires et affaibli considérablement les organisations de lutte et d'entraide dont s'était doté le monde ouvrier.

La conséquence en est une capacité moindre de résistance aux attaques contre les acquis sociaux.

Malgré les politiques de l'emploi et, en certains cas, à cause d'elles, le marché du travail s'est de plus en plus raréfié, flexibilisé et précarisé.

Dès lors, quand les demandeurs d'emploi peu qualifiés décrochent un emploi, les conditions de celui-ci se sont fortement dégradées, avec le développement du « précarariat » et la « balkanisation » des différents types de rapports à l'emploi...

En parallèle, leurs conditions matérielles de vie se sont considérablement dégradées : baisse du pouvoir d'achat, menaces sur les revenus de remplacement, désaffiliation sociale, isolement relationnel, problèmes de santé... Et l'état de leurs conditions morales s'est tout autant détérioré : perte de confiance en soi, repli sur soi, découragement, culpabilisation...

Face à cette situation, les discours sur la nécessité d'insérer ou de réinsérer professionnellement et socialement les chômeurs ont commencé à proliférer... mais sans déboucher sur une réelle politique d'emploi.

Ces discours formulent en général le problème en ces termes : comment amener les adultes peu scolarisés à trouver une place dans le système économique et social actuel ? La question posée ainsi s'inscrit donc dans une société donnée, qui attribue une certaine place à chaque sujet, en fonction de sa position sociale.

Plutôt que de mettre en cause les inégalités du système et de mener des actions concrètes de lutte pour une société plus égalitaire et pour l'emploi de tous, cette façon de voir incrimine le manque de qualification des personnes concernées, ou même parfois un déficit chez elles de « socialisation », et proposent donc des solutions en termes de formation, d'insertion, d'« inclusion sociale »...

La formation a dès lors été appelée à la rescousse, mobilisée et instrumentalisée dans le but officiel de permettre cette insertion socioprofessionnelle. Ainsi, les organismes de formation qui s'adressaient déjà à ces publics ont été désignés par le politique pour œuvrer à leur « insertion » et ont été baptisés « organismes d'insertion socioprofessionnelle », sans qu'on n'ait véritablement pris la peine de les consulter et de s'interroger avec eux sur les conditions de réussite d'une telle politique.

En Wallonie, il s'agit principalement des OISP, « Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle » et des EFT, « Entreprises de Formation par le Travail ».

Mais que peuvent des organismes de formation face à la rareté de l'emploi ? Quelle est leur marge de manœuvre quand on sait que la cause première de la disqualification de ces publics réside dans l'exclusion du marché du travail et dans la paupérisation ?

Leurs missions se heurtent en outre au fait que les perceptions des individus sont tributaires de leurs expériences passées et présentes. Pour les peu qualifiés, elles sont marquées par des échecs répétés, qui prennent leurs sources dès la prime enfance, à l'école notamment, et se poursuivent quand ils tentent de s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. Plus largement, leur place de dominés dans la société influence leurs représentations « de la vie et de la mort, du pouvoir, du travail, du chômage, de l'éducation des enfants, etc. »¹... bref, l'ensemble de leurs représentations sociales. Celles-ci sont aussi liées à leur dépendance forte par rapport aux institutions d'aide sociale et à la spirale de déqualification/désocialisation dans laquelle le chômage les entraîne :

- Les individus en proie à une longue situation d'inactivité professionnelle perdent progressivement leurs compétences et leurs acquis scolaires et/ou professionnels, faute de les utiliser régulièrement : c'est le processus de déqualification engendré par le chômage de longue durée.
- Les effets des échecs antérieurs et de la déqualification engendrent une véritable désocialisation : peur de l'avenir, perte de confiance, cantonnement dans le court terme, méfiance vis-à-vis des institutions, déstructuration du temps, éloignement de la culture du monde du travail, solitude...

Les organismes de formation et d'« insertion » ne sont pas en mesure de faire grand-chose contre la disqualification et l'exclusion socioéconomiques causées par le manque d'emploi et la pauvreté.

Leurs missions, déjà difficiles auparavant, sont de plus en plus complexes et paradoxales, face à l'aggravation spectaculaire de la crise de l'emploi aujourd'hui ; et leurs difficultés s'accroissent encore depuis l'instauration, fin 2004, du Plan d'Accompagnement et de suivi actif des Chômeurs (PAC); en effet, du fait de ce plan, qui vise à « activer » les chômeurs, ces derniers viennent de plus en plus souvent en formation sous l'effet de la contrainte, ce qui peut entraîner de leur part passivité ou agressivité, du moins au démarrage de leur formation.

Par contre, le défi qui est à la portée des organismes de formation consiste à tenter d'enrayer, au moins en partie, le double processus de déqualification/désocialisation

Mais, face à la situation tragique qu'on vient d'esquisser, les acteurs de terrain se trouvent de plus en plus désarmés :

- Devant les difficultés de mise en œuvre des pratiques socio-éducatives, de nombreux formateurs se sentent impuissants, ressentent un malaise, doutent et s'interrogent quant aux stratégies à développer. Ils se demandent notamment comment, dans un tel contexte, se situer en « *bon professionnel* » et prendre la « *bonne distance* » : former, motiver, socialiser, responsabiliser, redonner espoir, accompagner dans un « projet professionnel »..., témoigner de l'empathie pour les personnes en difficulté, mais, en même temps, ne pas être pris dans les affects et dans la subjectivité, ne pas manier l'infantilisation ni la condescendance, ne pas assister, ne pas verser dans une morale qui ne dit pas son nom... Il faut en outre que leur motivation et leur implication ne faiblissent pas et qu'ils y *croient* toujours, envers et contre tout, même s'ils se demandent à quel avenir le « projet professionnel » servira... « *La petite chanson professionnelle* »² est bien connue : un formateur n'est ni un thérapeute, ni un éducateur, ni un assistant social, ni un professeur d'école, ni un accompagnateur, ni un placeur en emploi... Ceci c'est la théorie, mais il y a souvent un *gouffre entre la théorie et la pratique sur le terrain*, et les missions du formateur sont le plus souvent un panaché de ces divers types de métiers, tous déjà particulièrement difficiles en eux-mêmes...

- Si les formateurs sont en première ligne, les responsables des organismes ont également leur lot d'injonctions paradoxales. Les contradictions s'accumulent entre la commande sociale, le projet institutionnel et ce qui se passe réellement sur le terrain. En outre, l'incohérence de certains

1 Saül Karsz, *L'idéologie à domicile* », in *Le groupe familial*, n°130, page 9.

2 Constancias Jean-marc, « Formateur d'éducateurs spécialisés : une forme particulière de travail social », in *Travail social : accompagnement des usagers et formation des professionnels*, Bruxelles, co-édition Contradictions- EES, 2009.

dispositifs législatifs et institutionnels les met en porte-à-faux et suscite des tensions institutionnelles innombrables, sans parler des perpétuelles incertitudes et difficultés sur le plan des financements. Sur un terrain aussi mouvant, comment peuvent-ils assumer pleinement la responsabilité d'un projet institutionnel dont un certain nombre d'actions se retrouvent abâtardies ? Comment former les formateurs de manière cohérente ? Comment gérer l'ingérable ?...

- Dans la situation socioéconomique actuelle, certains responsables politiques et institutionnels en viennent eux aussi à se poser des questions quant aux stratégies à mener pour l'insertion des demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés.

Tous ces intervenants butent donc sur les contradictions inhérentes au travail d'«insertion socioprofessionnelle» des publics peu qualifiés, dans une société profondément inégalitaire. Ils se retrouvent à naviguer dans le même type de situation paradoxale que celle décrite par Saül Katz³ en ce qui concerne le travailleur social : «le travailleur social est mandaté pour intervenir sur ce qui, chez un individu isolé ou une famille «en difficulté», concerne la société toute entière : ses valeurs dominantes et la contestation de ces valeurs, ses principes hégémoniques et la mise en question de ces principes».

Une recherche portant sur les défis auxquels sont confrontés les organismes de formation s'intéressant aux publics peu scolarisés et peu qualifiés se justifie donc pleinement. Elle a pour objectif d'aider les acteurs du terrain de la formation et de l'insertion à définir les stratégies les plus adéquates.

L'objet de la recherche

Cette recherche aura donc pour objet l'étude des deux principaux défis auxquels doivent faire face les organismes de formation qui d'adressent aux publics peu scolarisés et peu qualifiés : le défi de l'insertion socioprofessionnelle des populations exclues du marché du travail et en grandes difficultés ainsi que le défi posé par leur sous-scolarisation et sous-qualification.

Pour réaliser cette recherche, on s'est appuyé sur deux sources essentielles :

La première source réside dans une vaste enquête auprès du public en formation au sein de la FUNOC⁴. Nous faisons l'hypothèse que ce public est représentatif des adultes peu scolarisés insérés dans les divers organismes de formation wallons s'adressant aux demandeurs d'emploi peu scolarisés et peu qualifiés, et que leurs caractéristiques et témoignages permettront donc d'illustrer les problématiques auxquelles sont confrontés la plupart des demandeurs d'emploi peu qualifiés en formation.

En effet, la FUNOC dispose d'un vaste matériau pour mener une telle enquête à grande échelle, du fait du volume de ses stagiaires et de la diversité de ses formations, ainsi que de la variété des niveaux de formation de son public ; en effet, elle reçoit chaque année plus d'un millier de demandeurs d'emploi peu qualifiés, principalement au sein de trois grandes filières de formation : *Alphabétisation*⁵, pour publics francophones et non francophones, *Remise à niveau et émergence de projet*, et enfin *Orientation métiers et Pré-qualification* ; cette dernière filière vise trois familles de métiers : les métiers de rénovation et maintenance du bâtiment, les métiers de préservation et

3 Saül Katz, op.cit

4 La FUNOC est une association sans but lucratif (asbl) : Association pour le développement d'actions collectives de Formation pour l'UNiversité Ouverte de Charleroi. Elle fait partie des OISP.

5 En Belgique francophone, les formations d'«alphabétisation» s'adressent aux personnes qui, selon la définition de l'UNESCO «ne peuvent ni lire ni écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne». En France, ces personnes relèvent des actions de lutte contre l'illettrisme : des personnes «pour lesquelles le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication», selon la définition de l'illettrisme donnée en France par le GPLI, Groupement de Lutte contre l'Illettrisme.

réhabilitation de l'environnement et des espaces verts, et enfin les métiers du tertiaire. Notons qu'une quatrième filière a vu le jour en 2009 et porte sur la préparation aux Métiers du social.

Les stagiaires de ces différentes filières correspondent à des niveaux très divers : l'analphabétisme, le primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, avec tous les niveaux intermédiaires, cela va sans dire.

Par ailleurs, un échantillon d'une telle ampleur permet la prise en compte de sous-populations en termes d'âge, de sexe, de durée de chômage, d'expérience professionnelle, de filière de formation...etc.

Cette enquête, menée en 2008 auprès d'un échantillon de 548 stagiaires devait répondre aux questions suivantes : qui sont-ils et que disent-ils ?

- Qui sont-ils ? Quelles sont leurs caractéristiques sociales ? Quelle est leur situation réelle ?

Les réponses à ces questions conduisent à examiner des données relatives à leur état civil, leur cursus scolaire ainsi que leur parcours en formation d'adultes et leur itinéraire socioprofessionnel. Elles amènent également à étudier leur profil sociologique selon le type de formation dans lequel ils sont insérés. Elles permettent enfin d'opérer un certain nombre de comparaisons entre leur situation actuelle et celle d'autres demandeurs d'emploi : la totalité du public de la FUNOC, l'ensemble des demandeurs d'emploi de la région de Charleroi et le public des OISP, pour établir le degré de représentativité de l'échantillon ; enfin, des comparaisons avec les stagiaires de la FUNOC d'il y a une dizaine d'années, et ce afin de déceler s'il y a des différences significatives de situation entre les deux époques.

- Que disent-ils, quels discours tiennent-ils ? Quelles représentations se font-ils d'eux-mêmes, de leur passé scolaire, de leur formation actuelle, de leur insertion socioprofessionnelle, de l'emploi et du chômage ?

Les réponses à ces questions permettent de se faire une idée plus précise du degré d'adéquation ou d'inadéquation entre les représentations et la situation concrète de ces publics, ainsi que de son niveau de conscience des déterminismes économiques et sociaux qui pèsent sur eux et auxquels ils doivent faire face s'ils veulent améliorer leurs conditions de vie.

Il apparaît à l'évidence qu'on ne recueillera pas un discours unanime, bien que les trajectoires de ces publics ont en commun de cumuler les difficultés. On croisera donc leurs discours avec les caractéristiques principales de leur profil et de leur insertion dans tel ou tel type de formation. Ce dernier est en effet significatif car largement déterminé par leur passé scolaire et professionnel.

La seconde source de cette recherche est constituée par la documentation scientifique existante en matière d'insertion et de formation des publics en difficulté. La question essentielle posée à cette documentation porte sur les défis auxquels sont confrontés les organismes s'adressant à ces publics, leurs responsables, leurs personnels et les stagiaires eux-mêmes.

Chacun de ces deux défis fera d'abord l'objet d'une présentation critique synthétique avant d'être questionnés sur les moyens dont disposent les acteurs collectifs et individuels pour y faire face et y répondre.

Ainsi l'insertion socioprofessionnelle, bien que faisant une place à l'éducation, est cependant, avant tout, dépendante de l'offre d'emploi. En effet, la formation ne crée pas d'emplois, sinon l'emploi des formateurs. Elle n'a pas pour objectif de placer en emploi, mais bien de fournir les savoirs et savoir-faire qui seront utiles à la fois dans le cadre de la vie professionnelle, si l'emploi existe, et dans le cadre de la vie sociale.

La sous-scolarisation par contre mérite toute sa place parce que la lutte contre ses causes et ses effets est la raison d'être première des organismes et des acteurs sociaux auxquels s'intéresse cette recherche. Cette sous-scolarisation, produit de l'inégalité scolaire et de la reproduction des conditions sociales, plonge ses racines dans les rapports d'exploitation des classes populaires. Elle est déterminée en dernière instance par les évolutions économiques, politiques et sociales de la société.

L'analyse de ces défis sera donc fondée sur des études scientifiques et théoriques parues sur le sujet et se fondant sur des recherches empiriques effectuées en d'autres lieux. Ces sources seront confrontées avec les résultats de l'enquête. Elles seront, par conséquent, soit confortées, soit nuancées, en tout état de cause enrichies.

De cette confrontation résulteront des indications précieuses pour les responsables des organismes de formation et leurs formateurs. Ils pourront entre autres prendre la mesure des écarts existants entre la réalité et les discours et représentations de la réalité que se font leurs stagiaires. Ils pourront ainsi ajuster leur offre de formation, leur pratique professionnelle et leurs stratégies, institutionnelles et pédagogiques.

A travers les questions et thématiques exposées ci-dessus, on voit apparaître en filigrane la logique d'exposition des résultats de cette recherche.

Elle comprendra en effet cinq chapitres :

- Le premier exposera la situation réelle des stagiaires, particulièrement en rapport avec leur scolarité et leur vie professionnelle.
- Le second analysera leurs représentations, particulièrement celles relatives à la formation et à l'insertion socioprofessionnelle.
- Le troisième analysera le défi que le problème de l'insertion socioprofessionnelle pose aux organismes de formation et à leurs formateurs, et la manière dont ils le prennent en compte et tentent d'y répondre.
- Le quatrième fera de même à propos de la sous-scolarisation.
- Un cinquième chapitre rassemblera des précisions sur les techniques statistiques exclues du texte principal pour en alléger un peu la lecture

Il faut noter que cette recherche a notamment pour but de servir d'outil pour la formation des formateurs et même, dans certains cas, pour des formations s'adressant directement à des demandeurs d'emploi. Ceci explique les nombreuses mises en perspective sur les plans historique, sociopolitique et économique. En effet, ces divers plans se trouvent en général traités séparément dans des ouvrages spécialisés ; nous avons voulu ici les rassembler et les synthétiser en une seule étude ; cela donne à cette dernière un côté quelque peu didactique, ce qui lassera peut-être certains, qui auront une impression de déjà vu, déjà lu. Mais ces mises en perspective ont toute leur importance quand on sait que de nombreux formateurs, et même de nombreux responsables d'organismes de formation, sont très peu conscients des diverses composantes entrant en interaction dans leur métier. On sait aussi que les publics concernés ignorent en général tout du contexte de leur formation.

Cette remarque, qui vaut pour les formateurs, les organismes de formation et leurs stagiaires, vaut tout autant pour de nombreux décideurs politiques et institutionnels...

Cette recherche constitue donc aussi un outil d'information et de qualification sociale.

Aperçus méthodologiques

Avant d'entrer dans le vif du sujet, quelques précisions d'ordre méthodologiques :

Le choix du recours à la technique du questionnaire

Compte tenu du nombre de personnes que nous envisageons d'interroger, nous avons choisi d'utiliser cette technique et son traitement statistique plutôt que l'entretien semi-directif que nous avons utilisé lors d'études antérieures⁶.

⁶ Voir notamment Christiane Verniers, *Portrait de quinze femmes en formation*, étude réalisée dans le cadre du projet Egalité des chances 2005, février 2006.

« La technique du questionnaire est particulièrement adaptée à un repérage exhaustif et discriminant des caractéristiques sociologiques des uns et des autres là où ils sont ; l'enquête par questionnaire a pour fonction de mettre à jour les déterminants sociaux, inconscients, des pratiques : c'est le divan des sociologues »⁷.

La démarche était donc résolument quantitative en termes d'effectifs visés : le questionnaire appartient à la catégorie des questionnaires explicitement construits pour, comme l'écrit Alain Dubus, « recueillir le bénéfice du nombre, c'est-à-dire des questionnaires pour lesquels on espère que le caractère immanquablement réducteur des questions fermées sera compensé par les potentialités statistiques d'un effectif important de répondants. »⁸

Le questionnaire a été préalablement testé en fin 2007 auprès de 25 stagiaires issus des diverses formations ; une mini-formation a également été organisée fin 2007 à l'attention des formateurs de la FUNOC avant qu'ils n'encadrent la passation collective du questionnaire ; il s'agissait principalement de les informer des buts de l'enquête et de les sensibiliser à une démarche neutre de guidance des stagiaires.

Le questionnaire comporte trois parties :

- La première comprend un ensemble de questions relatives au profil sociologique et aux conditions de vie des stagiaires.

- La seconde partie comprend une série de propositions concernant la formation, l'emploi et le chômage,⁹ propositions sur lesquelles les enquêtés ont été amenés à se prononcer.¹⁰ Ces dernières données ont été saisies en deux temps : au démarrage de la formation, en janvier, et cinq mois après, en juin. On sait en effet que la formation parvient à faire évoluer les motivations et représentations, et on a donc essayé de percevoir si des évolutions sensibles avaient eu lieu et dans quel sens, tout en ne se faisant pas trop d'illusions car toute évolution de mentalité ne peut se faire que sur une longue durée et dépend d'une multiplicité de facteurs, parmi lesquels la formation n'est qu'une goutte d'eau.

- Enfin, dans la troisième partie du questionnaire, les enquêtés ont été invités à faire état de leur parcours professionnel et de formation depuis la fin de leur scolarité.

L'échantillon

On l'a dit, l'échantillon porte sur 548 personnes. Celles-ci étaient en formation à la FUNOC en janvier 2008.

Nous avons choisi de ne pas enquêter auprès des stagiaires insérés en formation de français langue étrangère (dénommée aussi « alphabétisation orale »), non pas tant parce que des problèmes de traduction se seraient posés, mais surtout pour éviter d'aborder des problématiques qui leur sont tout à fait spécifiques, comme l'acquisition de la langue française et l'intégration culturelle dans le pays.

Nous n'avons pas non plus pris en compte les participants aux modules courts, aux formations décentralisées ou aux formations commanditées par des organismes extérieurs, notamment dans le cadre d'appels à projet ponctuels, car leur présence à la FUNOC répond souvent à des critères particuliers.

7 De Singly F « *l'enquête et ses méthodes : le questionnaire* », Paris, Nathan, Coll. Sociologie 1992, p36.

8 Alain Dubus, *Enquêtes par questionnaires : les valeurs de représentation*, Les cahiers Théodile 2000, Université Charles de gaule, Lille III.

9 Ces propositions ont été élaborées à partir de l'analyse de résultats d'enquêtes antérieures, à partir d'une connaissance du terrain depuis plus de trente ans et, enfin, après que leur pertinence et leur intelligibilité aient été confirmées par des entretiens et tests exploratoires.

10 Dans cette deuxième partie du questionnaire, les enquêtés ont été invités à se situer sur une échelle de 1 à 8 pour exprimer le degré de leur accord ou désaccord quant à diverses propositions.

Nous avons donc concentré notre enquête sur le public principalement ciblé par la FUNOC et qui y est majoritaire : les demandeurs d'emploi peu ou pas diplômés, dont le temps de présence prévu est d'au moins un semestre et qui sont inscrits dans une des trois grandes filières de formation qui étaient organisées par la FUNOC en 2008 : pour rappel, *Alphabétisation*,¹¹ pour publics francophones et non francophones ; *Remise à niveau et Emergence de projet* (dénommée aussi Formation générale de base), et enfin *Orientation métiers et Pré-qualification* (dénommée aussi *Pré-professionnalisation Tertiaire et Pré-professionnalisation Secondaire*), cette dernière filière visant trois familles de métiers : les métiers du tertiaire, les métiers de rénovation et maintenance du bâtiment, et enfin les métiers de préservation et réhabilitation de l'environnement et des espaces verts.

L'option de ne prendre en compte que les stagiaires des trois filières a en outre l'avantage de permettre des comparaisons avec l'analyse du public de 1996¹² que la FUNOC a réalisée en 1997, douze ans auparavant donc. Cette étude avait également extrait de son champ les stagiaires en français langue étrangère ainsi que les participants à des formations courtes ou atypiques.

Les publics enquêtés relèvent donc de quatre types de formation que nous appelons ici « filières de formation » :

- Préprofessionnalisation tertiaire ; elle fait partie de la filière générique dénommée « Orientation métiers et Pré-qualification » ; elle est codée [prépro3R] dans les tableaux.
- Préprofessionnalisation secondaire ; elle fait également partie de la filière générique dénommée « Orientation métiers et Pré-qualification » ; elle est codée [préproBât] dans les tableaux, car les formations au bâtiment y sont nettement majoritaires, même si cette catégorie de formations comprend également les métiers de préservation et réhabilitation de l'environnement et des espaces verts.
- Formation générale de base ; elle est dénommée officiellement « Remise à niveau et Emergence de projet » ; elle est codée [foGénéBase] dans les tableaux.
- Alphabétisation ; elle est dénommée officiellement « Alphabétisation pour publics francophones et non-francophones » ; elle est codée [alpha] dans les tableaux.

Les 548 sujets concernés par l'enquête de début janvier 2008 (temps 1) se ventilent ainsi :

Répartition des sujets par dispositif

	effectifs	%/Total
prépro3R	113	20,62%
préproBât	126	22,99%
foGénéBase	197	35,95%
Al pha	112	20,44%
Total	548	100,00%

La représentativité de l'échantillon

Sur l'ensemble de l'année 2008, la FUNOC a reçu 1325 stagiaires - tout en enregistrant 1650 inscriptions, certains ayant abandonné très vite, s'étant inscrits dans plusieurs filières ou ayant changé de filière au cours de l'année - . Parmi ces 1325 personnes physiques, 947 étaient insérées dans une des trois filières qui nous intéressent ici (soit 71% du public).

11 Pour rappel, en Belgique francophone, les formations d'« alphabétisation » s'adressent aux personnes qui, selon la définition de l'UNESCO « ne peuvent ni lire ni écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne ». En France, ces personnes relèvent des actions de lutte contre l'illettrisme : des personnes « pour lesquelles le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication », selon la définition de l'illettrisme donnée en France par le GPLI, Groupement de Lutte contre l'Illettrisme.

12 Jeremy Blampain, *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation*, Contradictions-L'harmattan, 1997.

Signalons aussi que les 548 stagiaires qui ont répondu au questionnaire de début janvier sont ceux qui étaient déjà présents à cette période dans une des filières. Ils représentent 58% des 947, considérés ici comme la « population-mère ».

En ce qui concerne le poids relatif de chaque filière, des différences sont à souligner entre l'échantillon et la population-mère : d'abord parce que certains groupes et certains stagiaires n'avaient pas encore démarré leur formation en début janvier, ensuite parce que les regroupements en filières effectués par la FUNOC ont varié entre la première et la seconde session. En conséquence, la pré-qualification tertiaire est nettement sur-représentée dans l'enquête (21% contre 13% dans la population-mère) et, dans une moindre mesure, la pré-qualification secondaire (23% contre 21%) ; on constate du même coup la sous-représentation de la filière d'alphabétisation (20% contre 26%) et, dans une moindre mesure, de la filière de formation générale de base (36% contre 39%).

Mesurer d'autres éléments de représentativité de l'échantillon ne pourra se faire qu'à l'issue de l'analyse des publics présentée au chapitre I.

Cependant, par hypothèse, on a considéré que le public de l'échantillon était très proche du public des trois filières de la FUNOC.

Bien entendu, on reviendra sur cette question en fin du chapitre du chapitre I.

Le traitement des données

Celui-ci exigeait la plus grande prudence et un recours aux techniques les plus adéquates et les plus modernes de la statistique.

Nous avons bien sûr conscience qu'une de notre matériau est constitué de réponses déclaratives, dans lesquelles, à un moment donné, les personnes ont été amenées à formaliser leurs raisons d'agir, après coup, et ce dans le contexte précis de la passation d'un questionnaire. Nous avons également conscience que le questionnaire a pu induire ou influencer certaines réponses. Mais cet aspect situé et construit fait aussi partie de l'enquête. C'est le propre de toute enquête par questionnaire.

Comme le fait remarquer Alain Dubus, l'étude du champ des représentations, des discours et des opinions, ont en commun de solliciter la réaction subjective de l'enquêté à un énoncé.

« Brutalement, on essaie de savoir ce que les gens pensent, mais on ne le saura qu'à travers ce qu'ils veulent bien dire, à supposer même qu'ils aient bien compris dans la question ce que l'enquêteur a cru y écrire. En d'autres termes, on sait d'avance que cette classe de questionnement va être truffée de pièges linguistiques, de problèmes de présentation de soi, et de ce qu'on pourrait appeler la négociation du rapport de force entre l'enquêteur et l'enquêté, ou encore la construction de l'enquêté, au sens où celui-ci n'est pas une entité préalablement disponible, mais l'un des pôles d'une relation à construire. (...) Dans le cas même, fréquent dans le domaine éducatif, où l'on enquête auprès d'un public captif, c'est-à-dire institutionnellement privé de la possibilité de ne pas répondre, les capacités de l'enquêté à s'évader de l'emprise de l'enquêteur ne sont pas nulles, et une partie de l'art de l'enquêteur réside dans la connaissance des ruses et contre-ruses qu'implique sa démarche ».

Conscients donc de la nécessité de la prudence la plus grande, nous avons eu recours à un appareillage statistique important qui, pour des raisons évidentes de lisibilité, n'a pas été repris dans la publication papier, mais figure dans la présente version originale qui peut être consultée sur le site Internet de la FUNOC et sur le site du CUEEP et que l'on peut aussi se procurer sur demande.

Des prolongements possibles à l'étude

Divers types de suites à cette recherche peuvent être envisagés, et ce au moins dans quatre directions, complémentaires d'ailleurs :

1. Organiser des séminaires au sein de divers organismes de formation, dont bien sûr la FUNOC, en vue de disséminer les résultats de la recherche, permettre leur appropriation par les formateurs et responsables d'organismes et mettre en oeuvre concrètement avec eux diverses stratégies sociopédagogiques ; l'idéal serait que ces séminaires prennent la forme d'une recherche-action afin d'assurer un transfert optimal des résultats de l'étude dans les pratiques. Des réunions avec des décideurs politiques et institutionnels pourraient également être organisées. Il est aussi tout à fait envisageable et même souhaitable de mettre sur pied des séquences de formation s'adressant directement à des stagiaires en formation.
2. En complément à la vaste enquête réalisée ici via la passation de questionnaires, mener des entretiens individuels ou collectifs avec un échantillon de stagiaires de la FUNOC et/ou d'autres organismes de formation ; ces entretiens permettraient de donner la parole à ces publics et de confronter les résultats des deux approches.
3. Etendre l'enquête par questionnaires à d'autres stagiaires, éventuellement dans d'autres organismes de formation ; cette extension de l'enquête permettrait d'une part de continuer à approfondir la connaissance de ces publics, d'autre part d'identifier éventuellement l'un ou l'autre élément de contexte, lié à une zone géographique donnée ou aux spécificités de certains organismes de formation.
4. Enfin signalons qu'une enquête similaire est en cours de réalisation en France, dans le Nord Pas de Calais et en Champagne-Ardenne. Une étude comparative pourrait donc être réalisée, afin de confronter les résultats des deux études et renforcer leurs analyses, ce qui constituerait un effet multiplicateur de plus.

CHAPITRE I

QUI SONT-ILS ? ANALYSE DU PUBLIC

Quand un individu ou un groupe d'individus est maintenu en situation d'infériorité, le fait est qu'il « est » inférieur ; mais c'est sur la portée du mot « être » qu'il faudrait s'entendre ; la mauvaise foi consiste à lui donner une valeur substantielle alors qu'il a le sens dynamique hégélien : « être » c'est être devenu, c'est avoir été fait tel qu'on se manifeste.

Simone de Beauvoir

1 CARACTERISTIQUES SOCIALES

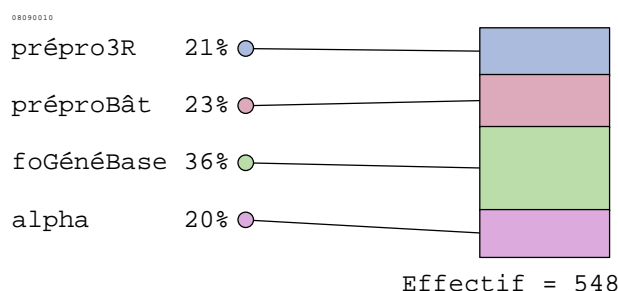
On analyse ici les caractéristiques sociales du public, par type de formation, pour dresser en quelque sorte le profil sociologique des stagiaires

Rappelons que les publics enquêtés relèvent de quatre filières de formation :

- Préprofessionnalisation tertiaire, elle fait partie de la filière générique dénommée « Orientation métiers et Pré-qualification » ; elle est codée [prépro3R] dans les tableaux
- Préprofessionnalisation secondaire, elle fait également partie de la filière générique dénommée « Orientation métiers et Pré-qualification » ; elle est codée [préproBât] dans les tableaux, car les formations au bâtiment y sont nettement majoritaires, même si cette catégorie de formations comprend également les métiers de préservation et réhabilitation de l'environnement et des espaces verts.
- Formation générale de base, elle est dénommée officiellement « Remise à niveau et Emergence de projet » ; elle est codée [foGénéBase]
- Alphabétisation, ; elle est dénommée officiellement « Alphabétisation pour publics francophones et non-francophones » ; elle est codée [alpha]

Les 548 sujets concernés par l'enquête au temps 1 se ventilent ainsi :
(filières formation)

	effectifs	%/Total
prépro3R	113	20,62%
préproBât	126	22,99%
foGénéBase	197	35,95%
alpha	112	20,44%
Total	548	100,00%



Les personnes suivant ces différentes filières présentent des contrastes parfois très marqués sur certaines caractéristiques. Les différences sont parfois tellement significatives que l'on prend ici le parti de négliger celles qui ne sont pas significatives au seuil $p < .05$, ce seuil pouvant lui-même être considéré comme relativement anecdotique, puisque l'on trouve des différences significatives à $p < .0001$, voire à $p < .0000$, considéré par convention comme le seuil le plus fin auquel on puisse accéder raisonnablement compte tenu des erreurs de calcul, et donc le plus proche équivalent statistique de la certitude.

1.1 Etat-civil

1.1.1 L'âge

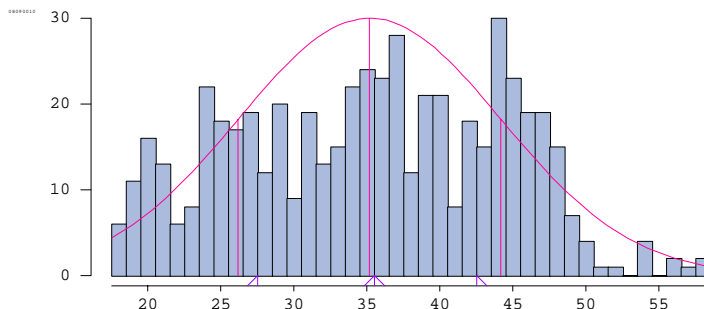
(âge)

Valeur modale : 44 (n=30)

Médiane entre 35 et 36

Moyenne 35.17, écart-type 9.01

H(normalité) rejetée à .001 ; H(symétrie) acceptable



L'anormalité de la distribution vient de ce qu'elle est relativement « plate » : aux variations aléatoires près, les densités par âge sont constantes entre 24 et 47 ans.

Les filières ne diffèrent pas selon l'âge :

(filières formation) x (classes d'âge)

N	%L	<25 ans	25à30[	30à40[	40à50[	50&+	S/LIGNE :					
prépro3R	22	19%	20	18%	46	41%	22	19%	3	3%	113	100%
préproBât	20	16%	19	15%	37	30%	44	35%	5	4%	125	100%
foGénéBase	25	13%	33	17%	71	36%	65	33%	2	1%	196	100%
alpha	15	14%	14	13%	32	29%	44	40%	5	5%	110	100%
S/COLONNE:	82	15%	86	16%	186	34%	175	32%	15	3%	544	100%

Avec 3 correction(s) de Yates, Khi 2 = 18,10 pour 12 d. d. l. n. s.

Dans l'ensemble, les personnes de moins de 30 ans sont sous-représentées, puisqu'elles représentent 31% de l'ensemble contre 37,7% dans les statistiques du chômage de Charleroi et qu'en 1996 ils constituaient 66% du public des filières de la FUNOC, ce qui montre un « vieillissement » de la population en formation.

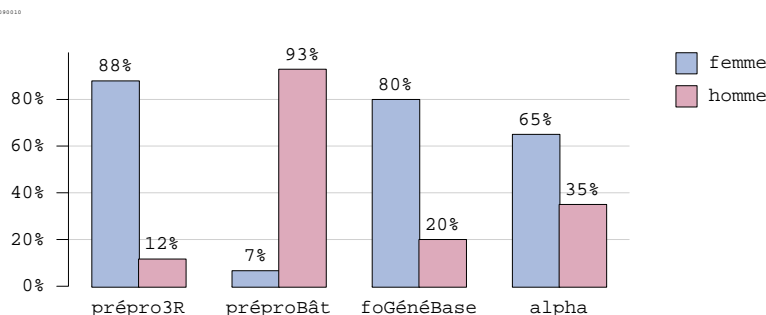
1.1.2 Le genre

En revanche, le *sex ratio* (pourcentages d'hommes et de femmes) est très contrasté :

(filières formation) x (sexe)

N	%L	femme	homme	S/LIGNE :		
prépro3R	99	88%	14	12%	113	100%
préproBât	9	7%	117	93%	126	100%
foGénéBase	158	80%	39	20%	197	100%
alpha	72	65%	39	35%	111	100%
S/COLONNE:	338	62%	209	38%	547	100%

Khi 2 = 220,02 pour 3 d. d. l. s. à .0000



Le taux de féminisation d'ensemble (62%) est contrebalancé par la sur-masculinisation traditionnelle du Bâtiment. Le tertiaire et la remise à niveau (formation générale de base) sont par contre sur-féminisés. C'est le public de l'Alphabétisation qui manifeste le plus de mixité.

1.1.3 La nationalité

Les nationalités sont assez inégalement réparties :

(filiales formation) x (Nationalités)

N %L +	bel ges	européen	maghrébins	afri cains	asi eDivers	europEst	S/LIGNE :
prépro3R	96 85% +++	11 10%	2 2% ---	1 1% -		3 3% --	113 100%
préproBât	92 74%	9 7%	12 10%	5 4%	2 2%	4 3%	124 100%
foGénéBase	140 71%	16 8%	13 7%	6 3%	10 5% ++	12 6% +	197 100%
al pha	68 61% ---	9 8%	20 18% +++	8 7% ++	3 3%	3 3%	111 100%
S/COLONNE:	396 73%	45 8%	47 9%	20 4%	15 3%	22 4%	545 100%

Avec 7 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 35.19$ pour 15 d. d. l. s. à .01

Notons qu'on a regroupé dans *asi eDivers*, outre les personnes originaires d'extrême-Orient, quelques Turcs et sud-Américains. Les européens non-belges sont pour les deux tiers des Italiens, pour un sixième des Français.

Remarque pour la compréhension de l'ensemble des tableaux qui seront présentés dans la suite de cette étude : dans un tableau de ce genre, les signes + indiquent une liaison plus ou moins forte (selon le nombre de signes) entre la catégorie de la ligne et celle de la colonne où se trouve la case concernée, c'est-à-dire qu'il y a nettement plus de sujets dans cette case qu'il ne devrait en avoir si les variables étaient indépendantes. Les signes - indiquent le contraire.

Pour plus de précisions techniques, se reporter au chapitre V à la rubrique [Interprétation des tableaux croisés : χ^2 et associations locales].

Les faits saillants ressortent donc ici de la manière suivante : les liens les plus forts apparaissent d'une part entre la nationalité belge et le tertiaire, d'autre part entre l'alphabétisation et les nationalités du Maghreb. Secondairement, l'alphabétisation a un lien, mais plus faible, avec les nationalités d'Afrique sub-saharienne. La formation générale de base a un lien positif, mais plus ténu, avec les nationalités d'Asie-divers et d'Europe de l'Est. Et l'absence la plus forte de liens apparaît entre les nationalités du Maghreb et le tertiaire, et entre l'alphabétisation et la nationalité belge. Cette absence apparaît aussi, mais de manière moins nette, entre le tertiaire et les nationalités d'« Asie/divers » et d'Afrique sub-saharienne.

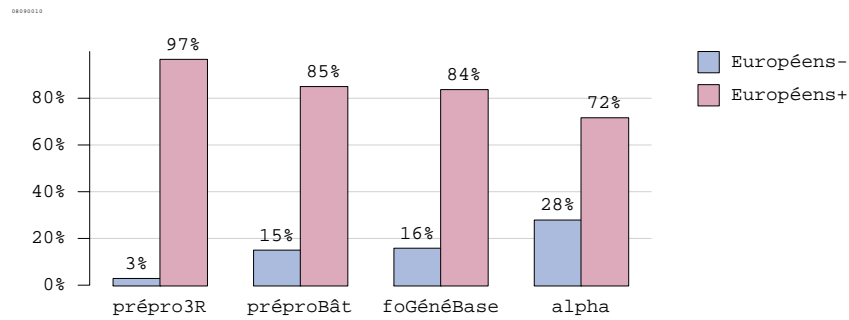
Ce qui est essentiel, bien sûr, c'est de noter la sur-représentation des personnes belges, qui représentent 73% de l'ensemble. Bien sûr, rappelons que le tertiaire est sur-représenté dans l'échantillon, au détriment de l'alphabétisation. Néanmoins, cela bat en brèche une idée parfois répandue qui veut que la FUNOC s'adresse aujourd'hui principalement à des personnes d'origine étrangère.

On peut aussi regrouper les nationalités en une opposition simplifiée entre Européens et non-européens, ce qui offre l'avantage de ne pas distinguer les belges des autres Européens :

(filiales formation) x (européens)

N %L +	Européens-	Européens+	S/LIGNE :
prépro3R	3 3% ---	110 97% +++	113 100%
préproBât	19 15%	104 85%	123 100%
foGénéBase	29 16%	149 84%	178 100%
al pha	31 28% +++	80 72% ---	111 100%
S/COLONNE:	82 16%	443 84%	525 100%

$\text{Khi}^2 = 27.23$ pour 3 d. d. l. s. à .0000



Les contrastes sortent évidemment renforcés de cette simplification. A noter qu'ils s'agit de proportions : quoique ce soit dans l'Alphabétisation que les européens sont les moins représentés, ils y sont toutefois majoritaires avec 72% de cette filière. Seule la filière tertiaire est presque totalement européenne.

1.1.4 La situation familiale

Au regard de l'enquête, peu importe que les gens soient mariés ou non, l'important est de savoir si la personne est seule ou si elle vit en couple, et s'il y a des enfants.

On relève surtout sous cette rubrique les éléments disponibles en termes de cellule familiale. La variable [Situation logement] vise à caractériser les conditions concrètes d'habitat, avec la question du couple ou de la solitude, et remplace avantageusement les investigations sur le statut matrimonial, catégories inappropriées à décrire comment les gens vivent au quotidien.

La catégorie [pas chez soi] regroupe, les cas de logement en foyer, chez des amis ou divers, par opposition à [seul] qui implique qu'on vit certes seul, mais chez soi.

(filières formation) x (Situation logement)

N	%L	seul		seul +E		coupl e		coupl e+E		pasChezSoi		S/LIGNE :
	+											
prépro3R		24	22%	43	39%	8	7%	27	25%	8	7%	110 100%
préproBât		49	40%	10	8%	14	11%	30	25%	19	16%	122 100%
foGénéBase		36	19%	72	38%	28	15%	42	22%	14	7%	192 100%
alpha		21	20%	32	30%	12	11%	33	31%	9	8%	107 100%
S/COLONNE:		130	24%	157	30%	62	12%	132	25%	50	9%	531 100%

Khi 2 = 54.45 pour 12 d. d. l. s. à .0000

Toutes filières confondues, 1 stagiaire sur 3 vit seul ou pas chez lui !

Un premier trait saillant est l'incidence des modalités [seul] et [pas chez soi] dans la prépro Bâtiment. Si la solitude est également répartie sur tous les âges, le [pas chez soi] est à 54% le fait de jeunes de moins de 25 ans ; cela confirme que la crise pousse les jeunes hommes à prolonger leur célibat : il y a là une sous population jeune et récemment au chômage qui cherche à s'en sortir avec un de ces métiers du bâtiment où l'on dit qu'il y a toujours de l'embauche.

L'autre trait remarquable est la forte sur-représentation de la situation [seul+E], seul(e) avec enfants (à 95%, il s'agit de femmes) principalement dans la filière de formation générale de base, et secondairement dans la filière tertiaire.

54 % des stagiaires vivent donc seul(e)s, avec ou sans enfant(s), et 9% n'ont pas de « chez soi » ! On peut en conclure que 63% des stagiaires ont une vie familiale difficile.

Enfin, 37% déclarent qu'en cas de coup dur ils ne peuvent compter sur aucun soutien familial et 44% disent ne pas pouvoir espérer un soutien d'amis ou de voisins.

Notons que dans une étude IWEPS/FOREM/CSEF,¹³ des agents d'insertion interrogés émettent diverses appréciations en ce qui concerne le réseau proche-relationnel des demandeurs d'emploi ; aux dires de ces agents, ce réseau comprend des facteurs poussant vers l'emploi et d'autres immobilisants : il serait facilitateur en terme de soutien, mais pourrait devenir immobilisant parce qu'un retour à l'emploi signifierait la rupture d'un équilibre vécu comme « stable » même s'il est précaire. Et concernant le binôme mère seule avec enfant, « ce serait la combinaison de deux critères (présence d'enfant et solitude) qui accentuerait les effets immobilisateurs ». Se confirme alors le constat publié dans l'enquête « mobilité pour l'emploi 2008¹⁴ » sur l'importance des critères relationnels (en couple, célibataire, avec ou sans enfants) dans la perception qu'on se fait de l'employabilité de la personne ».

1.2 Scolarité

On étudiera plus loin les discours des stagiaires concernant leur vécu scolaire. Nous traitons ici des données statistiques concernant leur scolarité.

1.2.1 Les niveaux scolaires

Les niveaux des diplômes¹⁵ sont bien sûr très contrastés :
(filiales formation) x (niveau formation ordinal)

N	%L	néant		CEB		sec inf		sec sup		S/LIGNE :
prépro3R	18	16%	10	9%	25	22%	60	53%	113	100%
préproBât	56	45%	12	10%	18	14%	39	31%	125	100%
foGénéBase	79	41%	20	10%	22	11%	74	38%	195	100%
alpha	76	72%	2	2%	10	10%	17	16%	105	100%
S/COLONNE:	229	43%	44	8%	75	14%	190	35%	538	100%

Khi 2 = 77.44 pour 9 d.d.l. s. à .0000

Les niveaux secondaires regroupent ici enseignement général, technique et professionnel.

Une remarque globale s'impose : 51% des stagiaires ne sont pas détenteurs d'un diplôme du secondaire, ne fût-ce qu'inférieur. (Dans la population-mère ils représentent 44%). Or, dans la structure du chômage de Charleroi les « CEB ou moins » représentent 29% et en 1996 la FUNOC n'en comptait que 26% dans ses filiales!

Le lien très fort de l'alphabétisation avec l'absence de formation antérieure va de soi, et le fait que 55% des stagiaires du bâtiment sont de niveau « CEB ou moins » apparaît également comme assez logique. Les liens entre le tertiaire et les niveaux secondaires vont également de soi, mais nous sommes quelque peu étonnés par l'importance relative du pourcentage global (35%) de

13 Source : Etude IWEPS (Institut Wallon de l'Évaluation, de la Prospective et de la Statistique)/FOREM (Office Wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle)/CSEF (Comité Subrégional de la Formation et de l'Emploi), *Étude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement*, juin 2009.

14 *Enquête mobilité pour l'emploi*, CSEF de Tournai-Ath-Lessines, 2008.

15 Le nombre de personnes s'étant déclarées sans diplôme et pour lesquelles on a mis le code « néant » est sans doute supérieur à la réalité, au détriment du nombre de ceux qui ont déclaré être en possession du CEB (Certificat d'Études de Base, délivré à la fin des six années de primaires), codés « CEB » ou « primaire » ; en effet, on suspecte un certain nombre de titulaires du CEB de s'être déclarés sans diplôme, en considérant que le CEB n'est pas un diplôme à proprement parler. Pour l'analyse, il convient donc de regrouper les catégories « néant » et « CEB » ou « primaire » en une seule catégorie, « CEB ou moins », comme le fait d'ailleurs le FOREM.

personnes diplômées du secondaire supérieur ou détentrices d'un titre supérieur (surtout en tertiaire (53%) et, dans une moindre mesure, en formation générale de base (38%).

Pour expliquer ceci, il faut se rappeler que par rapport à la population-mère, notre échantillon comprend un pourcentage plus élevé de personnes en formation tertiaire (21% contre 13%) ; par ailleurs, dans la formation générale, la moitié des diplômés du secondaire supérieur ont fait leurs études hors d'Europe. Enfin, on sait que les diplômés supérieurs au secondaire ne sont souvent pas reconnus en Belgique.

L'analyse des âges de fin de scolarité montre également que les publics de l'alphabétisation ont à 44% quitté l'école avant 16 ans, ce qui est logique dans l'ensemble, mais ne doit pas dissimuler le fait qu'une minorité non négligeable de ces publics ont suivi des études relativement longues (12% jusque 19 ou 20 ans, 12% aussi jusqu'à 21 ans et plus), ce qui met en évidence l'existence d'un petit groupe de personnes scolarisées parfois assez longuement dans leur pays d'origine, et qui suivent à la FUNOC une formation principalement centrée sur le français écrit, tout en poursuivant l'amélioration de leur langage oral en français.

Pour l'ensemble des formations, l'âge moyen de fin de scolarité est d'un peu moins de 18 ans, avec un écart-type de 2,74. Les stagiaires ont donc quitté l'école entre un peu plus de 15 ans et 20 ans et demi. 86% n'ont pas été scolarisés au-delà de 20 ans.

1.2.2 Les études secondaires par filières d'enseignement

N	%L	sec inf G	sec infT	sec inf P	secsupG+	sec supT	sec suppro	S/LIGNE :
prépro3R	+	3 4%	9 11%	13 15%	18 21%	16 19%	26 31%	85 100%
préproBât		2 4%	4 7%	12 21%	7 12%	10 18%	22 39%	57 100%
foGéné		2 2%	3 3%	17 18%	29 30%	5 5%	40 42%	96 100%
Base					+++	---		
alpha				10 37%	1 4%	2 7%	14 52%	27 100%
				++	--			
S/COLONNE		7 3%	16 6%	52 20%	55 21%	33 12%	102 38%	265 100%

Remarque : Quand le seuil de probabilité global du χ^2 n'est pas fourni pour un tableau, les commentaires s'appuient exclusivement sur le signe des associations locales, c'est-à-dire des liens entre caractéristiques particulières des variables en ligne et en colonne.

Une remarque globale s'impose ici aussi : sur les 265 titulaires d'un diplôme du secondaire ou d'un titre supérieur, 154 étaient dans la filière professionnelle, soit 58,1%, et 49 dans la filière technique, soit 18,5%. 203 diplômés sur les 265 proviennent donc d'une filière dite de qualification,¹⁶ soit 76,6%.

On sait que ces filières sont particulièrement dévalorisées et dévalorisantes ; certains les appellent d'ailleurs « filières de relégation ».

Dans le tertiaire, 46% des diplômés (CESI¹⁷ ou CESS¹⁸) sortent de l'enseignement professionnel, 30% du technique et 24% du général ; dans le bâtiment, ils sont respectivement 60%, 24% et 16% et dans la formation générale, si 60% des diplômés viennent du professionnel, les proportions entre le général et le technique s'inversent : respectivement 32% et 8% du technique.

16 En Belgique, l'enseignement secondaire comprend deux grandes filières : l'une est dénommée filière de qualification, et comprend l'enseignement professionnel et l'enseignement technique de qualification ; ces deux filières ne débouchent en principe pas sur des études supérieures postsecondaires. L'autre filière est dénommée filière de transition et est au contraire orientée vers la poursuite d'études supérieures postsecondaires : elle comprend l'enseignement général et l'enseignement technique de transition.

17 CESI : Certificat de l'Enseignement Secondaire Inférieur.

18 CESS : Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur.

La dominante du professionnel est manifeste, et surtout en formation générale et en bâtiment.

La dernière classe fréquentée, avec ou sans diplôme à l'issue, était une classe du secondaire pour 453 stagiaires ; parmi eux, 265 ont décroché un diplôme, inférieur ou supérieur, soit 58,5 %. Donc, 41,5% sont sortis de l'enseignement secondaire sans le moindre diplôme ! Le taux d'échecs le plus élevé se situe en alphabétisation (52%), mais il porte sur un très petit nombre puisqu'ils sont peu nombreux à avoir fréquenté l'enseignement secondaire ; le taux d'échecs est de 46% en formation bâtiment, de 45% en formation générale et de 24% dans le tertiaire.

Les deux tableaux présentés ci-dessus contredisent, à plus d'un titre, les images qu'on a le plus souvent de la scolarité des stagiaires :

- Les personnes en alphabétisation sont les plus conformes aux attentes, en ce sens qu'elles appartiennent massivement à la catégorie des sans diplôme et sont peu nombreuses à avoir ne fût-ce qu'entamé des études secondaires, si ce n'est, rappelons-le, un petit groupe de personnes scolarisées parfois assez longuement dans leur pays d'origine et qui suivent à la FUNOC une formation principalement centrée sur le français écrit.

- 55% des stagiaires du bâtiment appartiennent à la catégorie des « CEB ou moins », ce qui paraît logique. Mais les autres ont un diplôme du secondaire, inférieur (14%) ou supérieur (31%), et sont donc peut-être dans la continuité de leurs études professionnelles ou techniques. Mais il peut y avoir, dans leur cas, une sorte de répétition à la FUNOC des apprentissages aux savoirs et savoir-faire qu'ils auraient dû normalement acquérir à l'école ; à moins qu'ils ne soient en réorientation professionnelle, auquel cas se pose la question de leur orientation scolaire. Celle-ci est d'ailleurs mise en cause par certains dans les réponses à la question ouverte relative à leur vécu scolaire (Voir chapitre 2).

- 51% des stagiaires de la formation générale appartiennent à la catégorie « CEB ou moins » et sont donc conformes aux attentes. Mais ceux qui sont diplômés du secondaire, inférieur (11%) ou supérieur (38%), répètent sans doute l'apprentissage des compétences générales de base qu'ils devraient théoriquement avoir acquises à l'issue de leur scolarité. Néanmoins, rappelons que la moitié des diplômés du secondaire supérieur insérés en formation générale ont fait leurs études hors Europe et sont donc dans un autre cas de figure.

- Enfin les stagiaires du tertiaire sont 75% à être diplômés, 22% du secondaire inférieur et 53% du secondaire supérieur ou plus, et certains semblent déjà qualifiés en techniques tertiaires. La formation à la FUNOC consiste donc pour eux soit en une répétition, soit en une orientation professionnelle nouvelle, ce qui pose à nouveau la question de l'orientation scolaire.

En résumé, n'a-t-on pas affaire, au moins pour partie, à une population largement déqualifiée par rapport au niveau de formation qu'elle aurait théoriquement dû acquérir à l'école ? Si globalement le public est largement peu qualifié, voire très peu qualifié, on s'interroge cependant sur la place de certains stagiaires diplômés dans certaines filières.

L'étude du public de 1996 faisait déjà le constat de décalages, parfois considérables, entre niveau de diplôme et niveau de formation réel, c'est-à-dire tel que constaté au moment de l'accueil et de l'orientation des candidats stagiaires. En effet, la FUNOC conseille telle ou telle formation à une personne, non en fonction de son diplôme, mais suite à un bilan qui mesure ses compétences générales. Les stagiaires de la filière bâtiment sont les seuls à ne pas passer par ce bilan, parce qu'ils demandent d'emblée à entrer dans cette filière et que celle-ci est transversale aux niveaux de formation générale. Bref, à part pour le bâtiment, il y a donc correspondance entre filière et niveau de formation constaté, lequel dans de nombreux cas est en décalage avec le diplôme.

Ainsi, si on se reporte au tableau 7, on observe un certain nombre de décalages : en synthèse, si environ 40% des personnes se trouvent dans un niveau de formation qui semble logique par rapport au niveau de leur diplôme, environ 20% sont dans une filière de formation dont le niveau est nettement supérieur à leur diplôme (ce qui montre que leur niveau réel est en décalage vers le

haut par rapport à leur diplôme), mais 40% sont dans une filière de formation dont le niveau est nettement inférieur à leur diplôme (ce qui montre que leur niveau réel est en décalage vers le bas par rapport à leur diplôme).

Lorsque le niveau de la formation à la FUNOC est nettement supérieur au diplôme, cela semble indiquer qu'après l'école, l'individu a entretenu et fait évoluer ses compétences, par l'expérience professionnelle, culturelle ou sociale, ou par la formation continue.

Mais nous sommes interpellés lorsque le niveau de formation est nettement inférieur au diplôme. Deux facteurs semblent pouvoir expliquer ce phénomène :

- Le premier réside dans les déficiences du système scolaire: l'école tend en effet à délivrer certains diplômes sans que les élèves n'aient réellement atteint les niveaux de compétences requis, en particulier dans les enseignements techniques et professionnels. En outre, le fossé se creuse entre la filière générale d'une part et les filières techniques et professionnelles d'autre part, la filière technique se rapprochant de plus en plus de la filière professionnelle en ce qui concerne le contenu des cours, ce qui entraîne un abaissement du niveau de formation générale dans l'enseignement technique.

- Le second facteur d'explication réside dans la situation d'inactivité forcée entraînant la déqualification/désocialisation : perte des acquis scolaires, faute d'être utilisés, décrochage face à l'évolution des technologies, perte de confiance en soi et en l'avenir, isolement, découragement, démotivation, perte des réseaux sociaux ... On verra ci-dessous que 73% des stagiaires des filières sont inoccupés depuis plus de deux ans.

1.2.3 La reproduction sociale par l'école

Les niveaux scolaires ont un lien avec le dernier emploi du père :

Répartition des niveaux scolaires par dernier emploi du père

N	%L	employé NQ		ouvrier O		ouvrier NQ		aucun/?		employé O		indépendant		S/LIGNE	
	+							(1)							
néant		15	7%	50	22%	64	28%	72	31%	10	4%	18	8%	229	100%
					---		++		+++		---				
CEB		2	5%	18	41%	9	20%	9	20%	4	9%	2	5%	44	100%
					+										
sec inf G		1	14%	2	29%	2	29%			2	29%			7	100%
											+				
sec inf T		2	12%	7	44%	3	19%	1	6%	1	6%	2	12%	16	100%
sec inf P		4	8%	17	33%	9	18%	16	31%	4	8%	1	2%	51	100%
secsupGou+		4	7%	15	27%	1	2%	12	22%	13	24%	10	18%	55	100%
							---				+++		+++		
sec sup T		4	12%	11	33%	6	18%	3	9%	6	18%	3	9%	33	100%
									--		+				
sec sup pro		10	10%	38	37%	30	29%	13	13%	8	8%	3	3%	102	100%
					+		+		---				-		
S/COLONNE:		42	8%	158	29%	124	23%	126	23%	48	9%	39	7%	537	100%

Notons que nous avons regroupé ici dans « Aucun » les NSP (Ne Sait Pas), NR (Non-Réponse) et Aucun emploi.

Les contrastes sont clairs : pour les niveaux « CEB ou moins », on constate la sur-représentation des pères ouvriers non qualifiés et des pères dont l'emploi n'a pas été renseigné, et une nette sous-représentation des pères qualifiés (employé ou ouvrier). A l'opposé, pour les titulaires du diplôme secondaire général supérieur, on constate la nette sur-représentation des pères employés qualifiés ou indépendants, et une nette sous-représentation des pères ouvriers non-qualifiés. Enfin, les pères ouvriers sont sur-représentés chez les diplômés du secondaire professionnel supérieur.

Si on éclate la colonne « Aucun » du tableau, on constate en outre que ceux qui sont de niveau « CEB ou moins » sont aussi sur-représentés parmi ceux qui ne répondent pas à la question de la nature de l'emploi de leur père ou qui répondent qu'ils ne savent pas. En revanche, les diplômés du secondaire supérieur répondent presque tous à la question de savoir quel est le dernier emploi de leur père.

Les filières de formation ont, elles aussi, un lien avec les professions des parents ; on en retiendra les traits les plus saillants : 47% des tertiaires ont un père qualifié (employé ou ouvrier), et 43% des publics de l'alphabétisation ont un père ouvrier non-qualifié.

« Le facteur social frappe toujours deux fois »...

1.3 La dernière formation d'adultes suivie

37% suivent pour la première fois une formation d'adultes. Ce sont surtout des stagiaires en alphabétisation (56%) et en bâtiment (55%).

Les 63% qui n'en sont pas à leur première formation sont nombreux parmi les stagiaires du tertiaire (79%) et de la formation générale (76%). La tentation de perpétuer la situation de formation joue sans doute ici... Nous analyserons la légitimité de cette tentation ci-dessous. Mais c'est parmi ceux qui n'ont aucun diplôme qu'on trouve la proportion la plus importante (43%) de personnes ayant déjà suivi une formation d'adultes, les diverses catégories de diplômés étant représentées chacune par un pourcentage de l'ordre de 36 %. Dans le cas des moins diplômés, la formation d'adultes constitue donc une opportunité particulièrement importante de seconde chance, voire de première chance, même si elle exige un parcours long.

Quels sont les types de formation d'adultes précédemment suivies ? Deux tableaux permettent de répondre à cette question : le tableau 10 fait état de la dernière formation quand elle a été suivie au sein de la FUNOC ; le tableau 11 lorsqu'elle l'a été dans un autre organisme de formation.

Pour 219 stagiaires, la dernière formation s'est déroulée au sein de la FUNOC: 34% en formation générale, 23% en formation tertiaire, 18% en alphabétisation, 13% dans des modules courts et 12% en bâtiment :

Répartition par type de formation des dernières formations suivies à la FUNOC

N	%L	terti a ire	fi courtes	fo gé base	habi tat	al pha	S/LI GNE :
prépro3R	+	33 51% +++	7 11%	22 34%	2 3% ---	1 2% ---	65 100%
préproBât		1 4% ---	3 11%	3 11% ---	18 64% +++	3 11%	28 100%
foGénéBase		14 15% --	16 17%	47 49% +++	1 1% ---	17 18%	95 100%
al pha		2 6% --	2 6%	3 10% ---	5 16%	19 61% +++	31 100%
S/COLONNE:		50 23%	28 13%	75 34%	26 12%	40 18%	219 100%

Répartition par type de formation des dernières formations suivies dans un autre organisme de formation.

N	%L	tertiaire	Form gén	TRE	secondaire	divers	S/LIGNE :
prépro3R	36% +	17	13 28%	7 15% +	4 9% ---	6 13%	47 100%
préproBât	12% -	4	1 3% ---	1 3%	23 72% +++	3 9%	32 100%
foGénéBase	31%	24	24 31%	7 9%	18 23% -	4 5% -	77 100%
alpha	8% --	2	8 32%	1 4%	10 40%	4 16%	25 100%
S/COLONNE:	26%	47	46 25%	16 9%	55 30%	17 9%	181 100%

Pour 181 stagiaires, la formation antérieure s'est déroulée ailleurs : 30% en bâtiment, 26% en formation tertiaire, 25% en formation générale, 9% en techniques de recherches d'emploi et 9% dans des modules divers.

On pourrait être surpris par le fait que de nombreux stagiaires du tertiaire avaient déjà suivi, au sein de la FUNOC, une formation tertiaire ; cela s'explique par le fait que cette formation comporte une filière interne, allant de l'acquisition des bases du métier d'auxiliaire administratif à l'exécution d'un stage, en passant par une mise en situation professionnelle au sein d'une « entreprise d'entraînement pédagogique » (EEP).

De même, les stagiaires du bâtiment avaient, pour la plupart, suivi auparavant une formation en bâtiment et les stagiaires de l'alphabétisation et de la formation générale avaient déjà entamé le processus de qualification générale.

L'ensemble des formations de la FUNOC comportent donc elles-mêmes des filières internes de montée progressive en qualification.

Le constat est quasi le même en ce qui concerne les stagiaires ayant suivi leur dernière formation ailleurs. Nombre de stagiaires du tertiaire avaient déjà suivi une formation tertiaire, et nettement moins une formation générale ; les stagiaires du bâtiment avaient, pour la plupart d'entre eux, suivi auparavant une formation en bâtiment ; par contre, la plupart des stagiaires d'alphabétisation ont attendu d'entrer à la FUNOC pour entamer un cursus d'alphabétisation.

Dans la plupart des cas, le parcours de formation correspond donc bien à une montée en qualification, que celle-ci soit effectuée au sein de la FUNOC ou dans un autre organisme de formation. Il existe néanmoins des parcours apparemment plus chaotiques : c'est le cas des 17 stagiaires du tertiaire et des 7 stagiaires de la formation générale qui avaient suivi préalablement une formation centrée sur les techniques de recherche d'emploi ; la question se pose aussi pour les 38 stagiaires de la formation générale qui suivaient auparavant une formation tertiaire et pour les 18 stagiaires en alphabétisation qui avaient suivi une formation de niveau plus élevé... Sans doute y a-t-il eu réorientation ? Sans pouvoir trancher, on peut y voir aussi l'illustration du processus de déqualification/désocialisation ainsi que l'illustration de la tentation de perpétuer sa situation de formation, à défaut d'emploi..

En effet, culpabilisés, démoralisés, désorientés, aux prises avec une société qui les nie et confrontés à diverses difficultés de vie, les demandeurs d'emploi réagissent parfois en cherchant à perpétuer leur statut de stagiaire en formation.

Dans une étude précédente,¹⁹ nous avons analysé ce processus et formulé l'hypothèse que la situation de formation vient en quelque sorte se substituer à la situation d'emploi étant donné la pénurie d'emplois pour les demandeurs d'emploi peu qualifiés.

19 Christiane Verniers, op.cit.

Il apparaît en effet tout à fait logique et légitime qu'ils cherchent à perpétuer leur état de stagiaire en formation : pour les apprentissages sans doute, pour correspondre aux exigences des organismes de tutelle vraisemblablement, pour avoir un léger revenu complémentaire, certainement aussi. Pour tous les « avantages collatéraux » que la formation donne également : raison de se lever le matin et de sortir de chez soi, activités intéressantes, valorisantes et gratifiantes, mise à distance des soucis personnels, ouverture au monde, et enfin relations sociales et groupe humain de référence, en dehors de la sphère familiale.

Par tous ces aspects, la formation redonne confiance en soi et estime de soi, courage et espoir, et elle semble être un moment privilégié de sursaut, de nouveau départ, de reprise en main de sa vie, de réflexion sur soi...etc. Avec bien sûr le risque que le « nouveau départ » escompté ne soit mythique dans le domaine professionnel...et que la désillusion et le désenchantement ne soient à l'échelle de l'espoir nouveau que la formation aurait fait naître !...

La formation apporte donc non seulement des connaissances et compétences, mais joue aussi comme véritable « antidépresseur », comme moyen de lutter contre la vie difficile et contre l'isolement, comme réelle occasion de se ressourcer, comme outil pour mieux gérer sa vie, évoluer positivement, se développer personnellement... Elle permet même parfois d'opérer une réelle rupture entre deux vies, deux images de soi. On a en quelque sorte affaire alors à un processus de transformation identitaire...

La formation est en outre très utile en perspective d'une éventuelle insertion professionnelle, car elle permet d'améliorer son « employabilité », grâce aux compétences fonctionnelles diverses qu'on peut y acquérir et grâce au « bain actif » dans lequel elle permet de se maintenir, au cas où un emploi se profilerait tout de même à l'horizon : on reste actifs en venant en formation, on entretient et enrichit ses connaissances et compétences, on a des contacts sociaux... Bref on reste dans le bain de la qualification et de la socialisation, et on a une identité sociale nouvelle !

Il y a là une stratégie tout à fait valable et cohérente.

« Ce que les chômeurs, les jeunes, les exclus viennent chercher ici, c'est la reconnaissance de ce qu'on leur conteste ailleurs : leur conformité aux normes sociales, la conformité aux nouvelles normes du marché du travail et le droit de réintégrer la vie sociale normale. En quelque sorte, ils jouent le jeu de la formation pour ne pas être joués, c'est-à-dire mis hors jeu. En formation, ils ne sont pas au travail mais ils ne sont plus demandeurs d'emploi non plus. Ils ont momentanément un statut : celui de la formation continue ».²⁰

Ce raisonnement nous le voyons à l'œuvre chez de nombreux stagiaires dans pratiquement tous les OISP.

En résumé, venir et rester en formation, c'est souvent de leur part un effort pour ne pas perdre pied, pour rester dans la course, pour y croire encore... Effort d'autant plus louable que pour eux les perspectives d'emploi de qualité et durable sont faibles, pour ne pas dire inexistantes.

Face à cet état de fait, le challenge des organismes de formation centrés sur ces publics est de veiller, tant que faire se peut, à ce qu'il y ait une progression dans leurs apprentissages et donc construction de véritables parcours de formation et de qualification qui ont du sens. Quant aux « parcours d'insertion », ils dépendent du marché de l'emploi et/ou des politiques volontaristes en faveur de l'emploi des peu qualifiés, mais dépassent largement la marge de manœuvre des organismes de formation.

Le problème est donc que de nombreux effets de la formation risquent d'être éphémères et de s'estomper rapidement après la fin de la formation. Auquel cas, ils ne constitueraient qu'une parenthèse dans la vie des stagiaires. C'est surtout le cas des effets socio-affectifs de la formation, qui sont par définition contextuels, parce que liés à la qualité du groupe, des formateurs et de la situation de formation dans son ensemble ; mais cela peut aussi être le cas des connaissances et

20 Paul Demunter, *20 ans d'éducation des adultes*, FUNOC, Bruxelles, Contradictions, 1997, p 259.

compétences acquises, qui risquent également de se perdre, faute d'être utilisées. Trop souvent en effet, les personnes retombent à zéro après quelques années de non-emploi et de non-formation, et se retrouvent donc à la case départ.

Aussi, pour éviter ce mécanisme et à défaut d'emploi, certains demandeurs d'emploi envisagent de perpétuer leur situation de formation.

C'est une stratégie qui a toute sa pertinence, pour maintenir et continuer à accroître sa qualification ainsi que pour préserver son dynamisme, son moral et même dans certains cas, ses raisons de vivre.

Ils évitent ainsi de retomber dans le processus de déqualification/désocialisation engendré par le chômage de longue durée.

Toute la question est donc évidemment de savoir si par là ces personnes « tournent en rond » dans les dispositifs de formation ou s'ils parviennent au contraire à construire parcours de montée en qualification. L'importance de l'orientation judicieuse en amont de leur première formation se révèle d'autant plus capitale.

1.4 Relations à l'emploi

On étudiera plus loin les itinéraires socioprofessionnels, pour identifier les séquences-types d'alternance entre temps de travail, temps de formation et temps d'inoccupation. Nous faisons ici quelques constats généraux.

1.4.1 La durée d'inoccupation

Le public est composé de personnes actuellement sans emploi, sur des durées qui peuvent varier de 1 à plus de 10 ans.

Notons que 80% d'entre eux sont chômeurs complets indemnisés, 12% touchent un revenu d'intégration du CPAS et les 8% restants sont dans des situations très diverses : en stage d'attente, demandeurs d'emploi libres, émargement à la mutuelle...

(filiales formation) x (classes durée d'inoccupation)

N	%L	1an ou-	1à2ans	3à5ans	6à10ans	>10ans	S/LIGNE :
prépro3R	+	16 15%	30 29%	21 20%	22 21%	16 15%	105 100%
préproBât		29 26%	33 29%	19 17%	12 11%	19 17%	112 100%
foGénéBase	+++	26 15%	42 24%	37 21%	29 16%	44 25%	178 100%
alpha		13 16%	13 16%	20 24%	21 26%	15 18%	82 100%
S/COLONNE:		84 18%	118 25%	97 20%	84 18%	94 20%	477 100%

Khi 2 = 22.10 pour 12 d.d.l. s. à .05

Une première remarque globale s'impose : 38% sont dans une durée d'inoccupation de plus de 5 ans. Or dans les statistiques du chômage à Charleroi, seulement 26% des demandeurs d'emploi ont une durée d'inoccupation de 5 ans et plus...

La relation globale est assez modeste, mais on peut noter l'incidence forte d'un chômage récent pour la prépro bâtiment, contrastant avec les durées longues pour l'alphabétisation et la formation générale de base. La formation tertiaire quant à elle se répartit de manière assez égale.

Notons que dans l'échantillon les personnes dont la durée d'inoccupation est de moins de 2 ans sont légèrement sur-représentées par rapport à l'ensemble du public des filières : 32 %, contre environ 27 %. Mais dans la structure du chômage à Charleroi, 52% ont une durée d'inoccupation de moins de 2 ans...Et dans le public des filières en 96 ils étaient 48% !

Signalons enfin que parmi ceux qui sont restés en formation jusqu'à juin, on trouve davantage de personnes en période d'inoccupation de longue durée.

1.4.2 L'expérience professionnelle

Répartition de l'expérience professionnelle par type de formation

N	%L	ouvrier NQ	ouvrier Q	employé NQ	employé Q	aucun	NR	indépendant	S/LIGNE
prépro3R	25 22%	5 4%	42 37%	17 15%	20 18%	1 1%	3 3%	113 100%	
	---		+++	+++			+		
préproBât	77 61%	17 13%	13 10%	1 1%	14 11%	4 3%		126 100%	
	+++	+++	---	---	---				
foGénéBase	59 30%	6 3%	58 30%	20 10%	50 26%	1 1%	1 1%	195 100%	
	--	---	++	++	+				
al pha	42 38%	12 11%	19 17%	1 1%	32 29%	3 3%	2 2%	111 100%	
			-	---	++				
S/COLONNE:	203 37%	40 7%	132 24%	39 7%	116 21%	9 2%	6 1%	545 100%	

77% des stagiaires de l'enquête ont déjà occupé un emploi (66% dans l'ensemble du public des filières) ; sans surprise, la formation tertiaire comporte une sur-représentation d'employés, mais surtout non qualifiés ; la formation générale également, mais dans une moindre mesure ; parallèlement, on constate le pourcentage important d'ouvriers, surtout non-qualifiés, dans le bâtiment ; enfin, l'alphabétisation comporte une sur-représentation des personnes n'ayant jamais occupé d'emploi et un pourcentage fort d'ouvriers non-qualifiés.

Notons que nous avons posé deux autres questions : « *quel est le métier que vous aimeriez exercer ?* », ce que nous avons appelé les ambitions professionnelles, ainsi que « *quel serait pour vous un bon salaire net par mois ?* » ; on analysera les réponses à ces deux questions au chapitre 2 dans les représentations de l'emploi que se font les stagiaires.

En ce qui concerne les ambitions professionnelles, c'est-à-dire les domaines où les stagiaires pensent pouvoir trouver un emploi, les contrastes sont beaucoup plus prégnants : (filières formation) x (ambition prof)

N	%L	service NQ	tertiaire Q	production	sce pers N	sce pers Q	arti ComPat	S/LIGNE
prépro3R	55 56%	12 12%		6 6%	12 12%	14 14%	99 100%	
	+++	+++	---	-				
préproBât	4 4%		88 81%	5 5%	3 3%	8 7%	108 100%	
	---	---	+++	---	---	---		
foGénéBase	67 39%	15 9%	11 6%	28 16%	32 19%	17 10%	170 100%	
	+++	+	---	++	+++	---		
al pha	20 20%	2 2%	14 14%	17 17%	6 6%	43 42%	102 100%	
	---	-	---	+	-	+++		
S/COLONNE:	146 30%	29 6%	113 24%	56 12%	53 11%	82 17%	479 100%	

Khi 2 = 324.13 pour 15 d.d.l. s. à .0000

Le lien entre la prépro bâtiment et le domaine de la production semble assez évident, mais on note l'incidence lourde des métiers de service non qualifiés dans la prépro tertiaire et la formation générale de base, ainsi que les services à la personne, qualifiés ou non, pour la formation générale de base. Enfin les 42% du public de l'alphabétisation qui songe au métiers de l'artisanat, du commerce ou encore à être patron rappellent le poids du petit commerce dans les moyens d'intégration des étrangers, de manière réaliste ou imaginaire, à défaut des qualifications requises pour d'autres emplois.

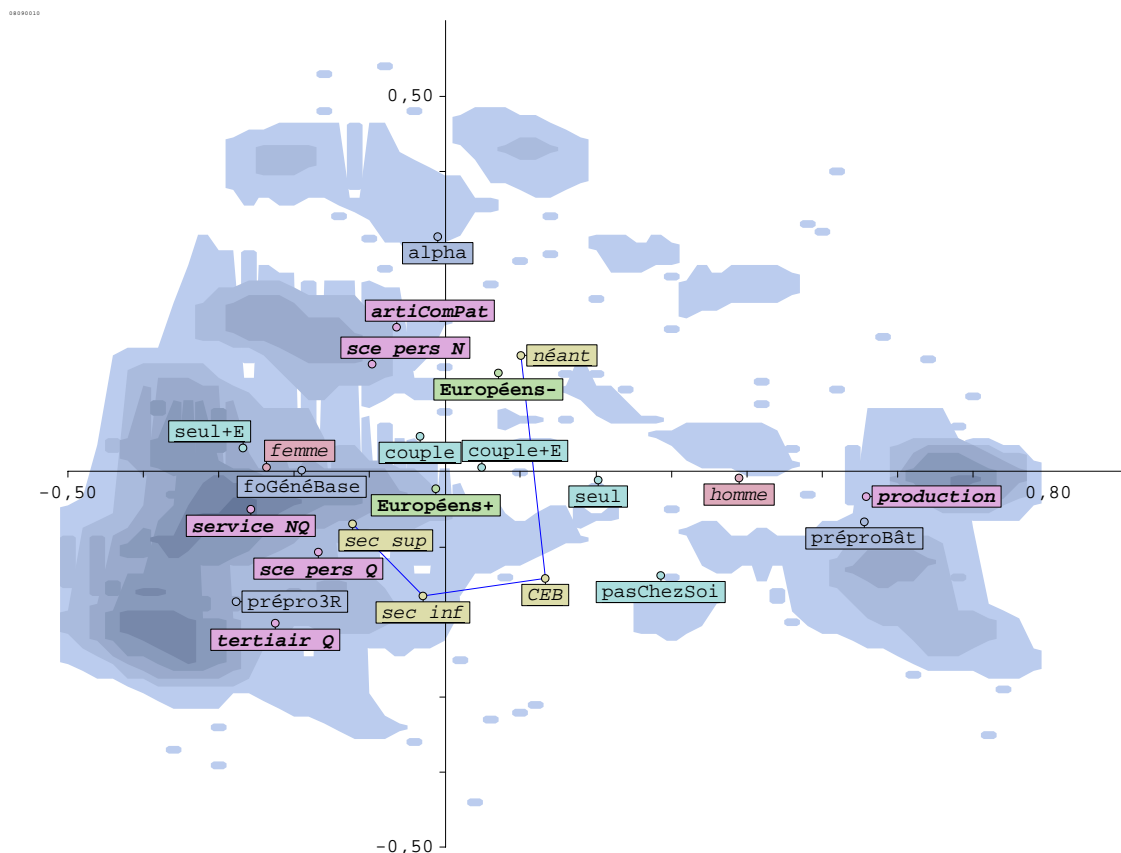
Les filières de formation ont aussi un lien avec les professions des parents des stagiaires, lien tenu ($p < .05$) mais dont on peut relever les traits saillants : si 47% des prépro tertiaire ont ou avaient un père Ouvrier Qualifié, 43% des publics de l'alphabétisation ont ou avaient un père Ouvrier Non Qualifié, et 76% une mère sans profession.

1.5 Synthèse sur les caractéristiques des filières

On procède à une Analyse Factorielle de Correspondances sur les variables suivantes, dont les rubriques précédentes ont montré l'intérêt, et qui offrent deux à deux des coefficients de contingence importants :

- Filière de formation
- Sexe
- Européens ou non
- Classes de durée d'occupation
- Ambitions professionnelles
- Situation logement
- Niveau de formation ordinal

Les deux premiers axes de l'analyse cumulent 91% de l'inertie totale du nuage : on s'en tient donc à ces deux axes.



Pour plus de détails sur la technique de l'Analyse Factorielle de Correspondances et de son interprétation, se reporter au chapitre V à la rubrique [Analyse factorielle de correspondances], qui détaille la présente analyse.

Deux variables sont donc générées par l'analyse. Elles correspondent aux deux premiers et plus importants facteurs extraits par l'AFC, et servent d'axes de projection dans le graphique.

Dans ce schéma, les individus sont représentés par des zones de camaïeu bleuté d'autant plus sombres que la densité locale en sujets est élevée : les taches sombres ont donc des groupes importants de sujets qui présentent des caractéristiques voisines.

Le premier axe (horizontal) est le plus important : il porte 76,50% de l'inertie totale du nuage.

Il est caractérisé par plusieurs oppositions :

- Entre [femme], à gauche, et [homme], à droite. Cette opposition est uniquement portée par cet axe, puisque les points caractéristiques des centres de gravité des sujets relevant de ces valeurs n'ont pas de projection sur le second axe. [femme] est plus près de l'origine qu'[homme] parce que les femmes sont à peu près deux fois plus nombreuses que les hommes dans ce public : on peut se représenter ces oppositions simples comme des leviers équilibrés, où le produit de la masse par la longueur du bras de levier est la même de part et d'autre.
- Entre [foGénébase] et [prépro3R], d'une part, et [préproBât], de l'autre, très à droite. [alpha] n'est pas concernée par cet opposition : elle se projette sur le premier axe très près de l'origine.
- Les ambitions [service NQ], [sce pers Q] et [tertiaire Q], à gauche, opposées à [production], à droite, les ambitions [artiComPat] et [sce pers N] étant sur cet axe en position neutre.
- La situation de logement [seul+E] à gauche, opposée aux situations [seul] et [pasChezSoi], les situations [couple] et [couple+E] apparaissant comme quasi-neutres, sur cet axe comme sur l'autre.
- Sans qu'on puisse parler de contraste, la variable [niveau de formation], ordinale comme le manifestent les traits qui relient les valeurs dans l'ordre, suit de gauche à droite les niveaux de formation décroissants, à l'exception du [niveau] néant.

La variable « durée d'inoccupation », qui a été utilisée dans l'analyse, n'est pas projetée dans ce plan car ses nombreuses positions embrouillent le schéma sans véritable bénéfice pour l'interprétation.

Le second axe (vertical), porte 14,72% de l'inertie. Il est moins important de ce point de vue, mais porte des oppositions utiles qui ne se projettent pas sur le premier axe :

- L'opposition européens/non européens : les étrangers extra-communautaires sont au-dessus de l'axe horizontal.
- L'opposition entre la filière [alpha] et toutes les autres filières, le contraste maximum étant avec la [prépro3R]
- L'opposition entre le niveau de formation [néant] et les autres niveaux, qui supposent un minimum de scolarisation.
- L'opposition entre les ambitions [artiComPat] et [sce pers N] et toutes les autres ambitions.

Certains regroupements d'étiquettes sur le plan suggèrent des figures idéaltypiques plus ou moins marquées. Parmi les plus évidentes :

- Vers $-0,25$ en x et 0 en y, une femme qui vit seule avec au moins un enfant : elle est en formation générale de base et espère trouver un emploi de service non Qualifié. . 30 personnes répondent exactement à ce profil, 132 rassemblent au moins 3 des 4 critères.
- Vers $0,40$ en x et 0 en y, un homme qui vit seul, ou dans un logement qui n'est pas le sien : il est en prépro bâtiment et espère trouver un emploi en conséquence dans la production. 47 personnes répondent exactement à ce profil, 112 rassemblent au moins 3 des 4 critères.
- Vers 0 en x, $0,25$ en y, un homme ou une femme de nationalité extra-européenne, sans diplôme : il ou elle est en alphabétisation et envisage de travailler dans les services à la personne non qualifiés, ou dans l'artisanat et le commerce. 11 personnes répondent exactement à ce profil, 58 rassemblent au moins 3 des 4 critères.

Ces portraits-robots ne rassemblent qu'environ un cinquième de la population enquêtée, mais beaucoup s'en rapprochent plus ou moins : plus de la moitié de la population est prise en compte dans des profils élargis (au moins 3 critères sur 4). Ces profils idéaltypiques servent essentiellement à incarner des tendances et des associations.

2 COMPARAISONS ET REPRESENTATIVITE DU PUBLIC

2.1 La représentativité « interne »

On veut vérifier ici si le public étudié possède globalement les mêmes caractéristiques que la « population-mère », c'est-à-dire l'ensemble des stagiaires des trois filières en 2008 :

- Un certain nombre de pourcentages sont quasi identiques : les femmes représentent 62% dans l'enquête et 60% dans la population-mère, les belges 73% ici, contre 70%.

- Les classes d'âge sont également très proches : les moins de 25 ans sont 15% ici, contre 17% ; des deux côtés, les 25 à moins de 30 ans sont 16% et les 30 à moins de 35 ans, 14% ; les 35 à moins de 40 ans sont 20% ici, contre 19%, et enfin les 40 ans et plus 35%, contre 34% dans la population-mère.

- Le poids relatif des niveaux de diplôme rencontre des différences, mais, globalement, la représentation de l'échantillon est tout à fait correcte ; en effet, la moitié de notre échantillon est moins qualifiée que la population-mère : 51% de « CEB ou moins » ici, contre 44% ; mais l'autre moitié est plus qualifiée : 35% de diplômés du secondaire supérieur (CESS) ou d'un titre plus élevé, contre 28%, et par contre 14% de diplômés du secondaire inférieur (CESI).contre 31%. La sur-représentation des personnes dans la filière tertiaire explique en grande partie ceci. Mais à l'intérieur de la classe des diplômés du secondaire, il y a un renversement des proportions en ce qui concerne le professionnel et le général : 72% de titulaires du CESI professionnel ici, contre 61% et 1% de CESI général contre 23% ; les pourcentages de CESI techniques eux sont plus proches, 21% ici contre 16%. De même, 54% ici de titulaires du CESS professionnel, contre 36% et 29% de titulaires du CESS général contre 48% ; à nouveau les techniques sont proches, 17% contre 16%. Globalement on peut donc considérer que les niveaux de diplôme sont proches, la sur-représentation des « CEB et moins » et des secondaires professionnels compensant la sous-représentation des secondaires inférieurs et la sur-représentation des secondaires supérieurs.

- Les pourcentages concernant la durée d'inoccupation et la possession d'une expérience professionnelle divergent ; on constate en effet ici une certaine sur-représentation des personnes ayant une durée d'inoccupation de moins de deux ans : l'échantillon en compte 32 %, contre environ 27 % dans la population-mère²¹. On constate également un taux d'expérience professionnelle plus élevé dans l'échantillon : 77% contre 66%. Ces différences sont à nouveau explicables par la sur-représentation des filières pré-professionnelles, dont les stagiaires ont, comme on l'a vu, une plus grande proportion de durées courtes de chômage ainsi que de possession d'une expérience professionnelle (surtout dans la pré-qualification secondaire).

En conclusion, cette comparaison montre que l'échantillon possède en gros les mêmes caractéristiques sociales que le public FUNOC inséré en 2008 dans les trois filières, si ce n'est en ce qui concerne la durée d'inoccupation et l'expérience professionnelle.

2.2 La représentativité par rapport aux demandeurs d'emploi de la région de Charleroi

Une seconde comparaison nous intéresse ici, à savoir celle entre les publics des trois filières ainsi que de notre échantillon et les 40.415 demandeurs d'emploi inoccupés recensés en 2008 par le

²¹ Nous disons « environ » parce que les statistiques de la FUNOC recensent 13% de personnes dont la durée d'inoccupation lui est inconnue ; on en a comptabilisé la moitié dans les moins de deux ans, ce qui est sans doute un peu trop.

FOREM de Charleroi (37.040 bénéficiaires d'allocations de chômage et 3.375 jeunes en stage d'attente)²² :

- Les femmes y représentent 50,8% alors qu'elles sont 60% dans le public des trois filières (62% dans l'échantillon) ; il y a donc à la FUNOC une proportion nettement plus importante de femmes.

- Les moins de 30 ans représentent 37,7% au FOREM ; dans le public des trois filières, ils représentent 33% (31% dans l'échantillon) ; le public de la FUNOC est donc plus âgé.

La distribution des classes d'âge permet d'affiner l'analyse : les moins de 25 ans sont 24% au FOREM, 17% pour l'ensemble FUNOC et 15% dans l'enquête²³. Les 25 à moins de 30 ans ont un poids équivalent au FOREM et à la FUNOC (14% et 16%), mais les 30 à moins de 40 ans sont 24 % dans les chiffres du chômage contre 33% dans l'ensemble FUNOC et 34% dans l'enquête ; et les 40 à 50 ans sont 20% au FOREM, 30% dans l'ensemble FUNOC et 34% dans l'enquête. La tranche des 30 à 50 ans est donc nettement sur-représentée à la FUNOC (63% contre 44%).

- Ceux qui ont au mieux réussi le second degré de l'enseignement secondaire (CESI) représentent 58,2% dans la structure du chômage de Charleroi²⁴ alors qu'ils sont 75% dans l'ensemble FUNOC et 65% dans l'enquête. Le public de la FUNOC comprend donc un pourcentage nettement supérieur de personnes très peu diplômées (75% contre 58%).

La répartition plus détaillée des diplômes permet d'affiner l'analyse : les « CEB ou moins » représentent 29% dans la structure du chômage de Charleroi²⁵ alors qu'ils sont 44% dans l'ensemble FUNOC et 51% dans l'enquête. Les titulaires d'un diplôme du secondaire inférieur (CESI ou deuxième degré) sont 29% au FOREM²⁶, ce qui est un pourcentage très proche de celui de la FUNOC où ils sont 31% dans les filières ; mais les diplômés du secondaire supérieur (CESS ou secondaire du troisième degré) constituent 31% des demandeurs d'emploi de Charleroi, contre 25% dans les filières ; enfin, les détenteurs d'un titre au-delà du secondaire sont 7% au FOREM contre 3% dans les filières. En résumé, les « CEB ou moins » sont très nettement sur-représentés à la FUNOC (44% contre 29%), et les diplômés du secondaire supérieur ou d'un titre plus élevé y sont fortement sous-représentés (28% contre 38%).

- Les demandeurs d'emploi de Charleroi ayant une durée d'inoccupation de plus de deux ans représentent 48,2% (53% pour les bénéficiaires d'allocations) ; le pourcentage en est de 73% pour les publics insérés dans les trois filières ; la FUNOC comprend donc une proportion nettement plus importante de chômeurs de longue durée, c'est-à-dire de plus de deux ans (73% contre 48%).

La distribution des durées d'inoccupation permet d'affiner l'analyse : dans la structure du chômage de Charleroi, les périodes d'inoccupation de moins d'un an représentent 35%²⁷ contre 8% dans les filières de la FUNOC ; les périodes d'un an à moins de deux ans représentent 16% au FOREM, contre 12% dans les filières ; les plus de deux ans, on vient de le voir, représentent

22 Notons que le FOREM de Charleroi comptabilise en tout 45.555 demandeurs d'emploi inoccupés en 2008 ; ils comprennent principalement 37.040 bénéficiaires d'allocations de chômage et 3.375 jeunes en stage d'attente - en tout 40.415 -, et subsidiairement 3.787 chômeurs exclus temporairement des allocations ou demandeurs d'emploi à charge du CPAS, ainsi que 1.353 demandeurs d'emploi librement inscrits et n'ayant pas droit aux allocations de chômage ; les statistiques du FOREM que nous reprenons pour nos comparaisons portent sur les 40 415 demandeurs d'emploi des deux premières catégories.

23 Notons que les jeunes en stage d'attente représentent 50% des demandeurs d'emploi de moins de 25 ans et que les demandeurs d'emploi bénéficiaires d'allocations sont 17% à avoir moins de 25 ans.

24 60,7% pour les bénéficiaires d'allocations et 51% pour les jeunes en stage d'attente.

25 28% pour les bénéficiaires d'allocations et 1% chez les jeunes en stage d'attente.

26 28% chez les bénéficiaires d'allocations et 1% chez les jeunes en stage d'attente.

27 27% pour les bénéficiaires d'allocations, 8% pour les jeunes en stage d'attente.

48% chez les demandeurs d'emploi de Charleroi, contre 73% dans le public FUNOC. Enfin, les durées d'inoccupation de deux ans à moins de cinq ans représentent 22% au FOREM contre 23% à la FUNOC, mais celles de cinq ans et plus sont 26% au FOREM contre 43% à la FUNOC !...En résumé, il y a une sous-représentation très nette des durées d'inoccupation de moins d'un an, une sous-représentation des durées d'inoccupation d'un an à deux ans et une très forte sur-représentation des durées d'inoccupation de plus de deux ans et de très longue durée.

En conclusion, par rapport à la structure du chômage à Charleroi, les trois filières de formation de la FUNOC accueillent une proportion nettement plus importante de publics considérés comme « très éloignés de l'emploi » : très peu qualifiés (sans diplôme ou de niveau primaire) et/ou d'une durée d'inoccupation longue, voire très longue ; la sur-représentation de la population féminine et des personnes de plus de 30 ans constitue également un facteur d'« éloignement de l'emploi ».

2.3 Brève comparaison avec les publics de l'ensemble des OISP

La radioscopie effectuée en 2009 par l'Interfédération des EFT/OISP²⁸ met elle aussi le doigt sur le fait que les OISP reçoivent un public très « éloigné de l'emploi » ; et en comparant l'année 2008 (année d'entrée en vigueur du nouveau décret) avec l'année 2007 elle constate que leur public l'est de plus en plus. La radioscopie porte sur l'ensemble des OISP de Wallonie, soit sur un total de 15 200 stagiaires en 2007 et de 12 144 stagiaires en 2008. Elle montre qu'on assiste à une augmentation sensible du nombre de stagiaires dont la durée d'inoccupation dépasse deux ans ainsi que du nombre de stagiaires de très faible niveau de qualification, c'est-à-dire sans diplôme ou de niveau primaire ; la part des détenteurs de diplômes non-reconnus a également augmenté. En parallèle, la radioscopie constate une baisse conséquente du nombre de stagiaires dont la durée d'inoccupation est courte (moins de 6 mois) et une diminution de la part relative des détenteurs d'un titre de l'enseignement secondaire ou d'un titre supérieur.

L'interfédération formule une double hypothèse à propos de ce centrage sur un public de plus en plus éloigné de l'emploi : il serait d'une part l'effet du Plan d'Activation des Chômeurs, d'autre part et complémentirement, l'effet d'une captation des personnes les mieux qualifiées par certains opérateurs, qui relègueraient ainsi les personnes les moins qualifiées ; double hypothèse que l'Interfédération souhaite creuser...

Pour notre part, nous ne doutons pas de la réalité de ces deux mécanismes de relégation.

Nous aurions voulu effectuer une rapide comparaison avec les statistiques 2008 produites par l'Interfédération des EFT/OISP, dans le but de voir si notre hypothèse se confirme, à savoir que les publics de la FUNOC sont largement représentatifs des autres OISP, vu leur volume, la diversité de leurs niveaux et la variété des offres de formation de la FUNOC. Nous ne pouvons malheureusement pas opérer cette comparaison vu le nombre restreint de données dont dispose l'Interfédération et du fait que ces dernières ne font pas la distinction entre OISP et EFT ; or le public des EFT est très différent de celui des OISP.

2.4 La comparaison avec le public FUNOC de 1996

La concentration croissante des publics « les plus éloignés de l'emploi » dans les OISP est totalement confirmée par les comparaisons que nous avons pu faire avec le public FUNOC de 1996, qui avait fait l'objet d'une étude publiée en 1997.²⁹L'intérêt ici est bien évidemment de voir si, en un peu plus de dix ans, des changements significatifs se sont produits dans les caractéristiques sociologiques des stagiaires. Rappelons que cette étude portait également sur l'ensemble des stagiaires de la FUNOC, à l'exclusion des publics en français langue étrangère (ou

28 *Radioscopie du secteur EFT/OISP*, article de Fathi Touzri, dans *l'Essor* d'octobre 2009.

29 Jeremy Blampain, op.cit.

alphabétisation orale) et des modules atypiques ; elle portait donc sur ce qu'on appelle aujourd'hui les publics des trois filières, qui étaient 563 en 1996.

- En 1996, les femmes représentaient 47% du public alors qu'elles sont maintenant 60%. Il y a donc incontestablement une importante féminisation du public de la FUNOC. D'autant plus qu'à l'époque, le pourcentage des femmes demandeuses d'emploi inoccupées de Charleroi était de 52%, chiffre donc très proche de celui d'aujourd'hui (51%). Le taux de féminisation est donc de plus en plus en décalage vers le haut par rapport à celui qui prévaut dans la structure du chômage.

- En 1996, 78% des stagiaires avaient moins de 35 ans alors qu'aujourd'hui, ils ne représentent plus que 47%. Il y a donc un important vieillissement du public de la FUNOC.

La distribution des classes d'âge permet d'affiner l'analyse : les 18 à moins de 25 ans représentaient 42% en 1996 et représentent maintenant 17%. Les 25 à moins de 30 ans étaient 24%, contre 16% aujourd'hui. Le pourcentage des moins de 30 ans a donc diminué de moitié (66% en 96 contre 33% aujourd'hui). Les 30 à moins de 35 ans ne représentaient que 12% et sont aujourd'hui 14%, ce qui est proche. Mais les 35 à moins de 40 ans ne représentaient que 10% alors que maintenant ils sont 19%. Enfin, les 40 ans et plus représentaient 12% et sont maintenant 34%. Les personnes de 30 à 40 ans ont donc nettement augmenté (de 22% à 33%) et les personnes de plus de 40 ans ont presque triplé (12% à l'époque contre 34% aujourd'hui).

- En 1996, 75% des stagiaires avaient au mieux réussi le secondaire inférieur, comme aujourd'hui. Mais à l'époque, ce pourcentage était de 68% pour les demandeurs d'emploi de la région de Charleroi, contre 58% aujourd'hui. La proportion de personnes diplômées au mieux du secondaire inférieur est donc de plus en plus en décalage vers le haut par rapport à celle qui prévaut dans la structure du chômage. Notons qu'une recherche menée en 1982 montrait que 69% du public ne dépassait pas le niveau du secondaire inférieur³⁰... Quatorze années plus tard, la proportion du public peu scolarisé avait donc augmenté sensiblement, passant de 69 à 75%. Notons encore qu'en 1996, les « CEB et moins » représentaient 26%, alors qu'aujourd'hui ils constituent 44% du public des trois filières. La proportion de ceux qui ont au mieux le CEB s'est donc accrue de plus des deux tiers.

- En 1996, 52% des stagiaires avaient une période d'inoccupation de plus de deux ans alors qu'aujourd'hui ils sont plus de 70% dans les filières. Notons qu'en 96, ce taux était dans la région de Charleroi de 48%, soit le même qu'aujourd'hui. Donc, non seulement la proportion des chômeurs de longue durée est nettement plus élevée qu'avant au sein de la FUNOC, mais elle est aussi de plus en plus en décalage vers le haut par rapport à celle qui prévaut dans la structure du chômage.

Enfin, en 1996, la pré-qualification tertiaire accueillait 31% du public contre 13% aujourd'hui. La FUNOC a dû en effet adapter ses offres de formation en fonction de la forte baisse du niveau général du public accueilli et en fonction du fait qu'à part exceptions, les qualifications exigées à l'embauche dans le tertiaire s'élèvent constamment et ne sont dès lors plus à la portée de la plupart, même moyennant une formation de pré-qualification ; il en va de même pour les exigences à l'entrée en formation qualifiante. Le DIISP mis en place par la Région Wallonne, ainsi que le PAC ; ont pour effet d'acculer la FUNOC à ne plus recevoir que les personnes de niveaux très faibles, alors qu'auparavant elle accueillait toute la gamme des peu qualifiés, et ce conformément au projet d'Université Ouverte. Comme tous les autres OISP, la FUNOC est donc de plus en plus cantonnée dans ce seul type de public, le FOREM, l'Enseignement de Promotion Sociale et l'IFAPME³¹ se réservant les publics de niveau plus élevé. Ce sont, rappelons-le, les hypothèses formulées par l'Interfédération des OISP et EFT. De ce fait, les

30 Paul Demunter, *Le district socio-éducatif et culturel n°5 : Les travailleurs sans emploi et la formation*, op.cit., page 58.

31 L'IFAPME est l'Institut Wallon de Formation en Alternance des indépendants et des Petites et Moyennes Entreprises.

demandeurs d'emploi très peu qualifiés n'ont quasiment pas d'autre choix que de s'inscrire en OISP ou en EFT, dans « n'importe quelle formation », à l'exception de la formation de pré-qualification tertiaire pour laquelle ils ne possèdent pas les prérequis en formation générale de base.

La pré-qualification secondaire est stable : 22% en 1996 contre 21% aujourd'hui.

La filière de formation générale de base (remise à niveau) est en forte augmentation : 33% en 1996 contre 39% aujourd'hui.

Enfin, la filière d'alphabétisation est celle où le bond est le plus spectaculaire : 13% des effectifs en 1996 contre 26% aujourd'hui.

Il y a donc incontestablement une importante diminution du niveau des formations.

2.5 Conclusion concernant ces diverses comparaisons

Les comparaisons avec les demandeurs d'emploi de Charleroi et avec les stagiaires de 1996 confirment que **les publics accueillis sont de plus en plus « éloignés de l'emploi »**.

En parallèle, **l'emploi s'éloigne d'eux de plus en plus**, d'une part du fait de sa rareté croissante, d'autre part du fait du relèvement du niveau des exigences à l'embauche pour les emplois stables et convenables.

Néanmoins, par le biais de leur « activation », la pression à l'insertion socioprofessionnelle n'a jamais été aussi forte vis-à-vis de ces publics, avec notamment pour résultat qu'un certain nombre se retrouvent en formation par contrainte. Néanmoins aussi, la pression à l'insertion socioprofessionnelle n'a jamais été aussi forte vis-à-vis des OISP.

Ces pressions s'inscrivent dans le cadre de l'instrumentalisation croissante de la formation comme outil de gestion sociale du chômage...

Dans le chapitre qui suit, on verra que le caractère de plus en plus « éloigné de l'emploi » du public a provoqué des évolutions et des changements significatifs dans ses motivations et représentations de la formation et de l'emploi. On confrontera aussi les résultats de l'étude de 2008 avec ceux d'enquêtes précédentes.

3 PRATIQUES ET OPINIONS

Dans cette rubrique un peu bric-à-brac, on traite de l'usage d'internet et du permis de conduire, mais aussi des opinions religieuses et de la représentation de ce qu'est un bon salaire.

3.1 Le permis de conduire

53% des stagiaires déclarent utiliser les transports en commun pour venir en formation, contre 33% qui disent venir en voiture ou en deux-roues, les 14% restants s'y rendant à pied ; ces chiffres, en eux-mêmes, laissent déjà suspecter qu'il y a dans cette population des problèmes de mobilité. De plus, si 46% déclarent mettre moins de 20 minutes pour se déplacer de leur domicile au centre de formation, 45% disent mettre entre 20 minutes et une heure, les 9% restant mettant plus d'une heure. Pour creuser quelque peu la problématique de la mobilité, nous nous sommes également intéressés à la possession du permis de conduire : 302 stagiaires, soit 56% de l'échantillon ne possèdent pas le permis de conduire ! Cela en dit long sur les chances d'insertion de ces publics, quand on sait, comme le souligne Florence Aubenas³², combien la possession d'une voiture constitue à la fois un indicateur et un outil d'insertion !

(permis de conduire)	effectifs	%/Total
PermDeCon-	302	56, 24%
PermDeCon+	235	43, 76%
Total	537	100.00%

Ce n'est ni une affaire de nationalité, ni de filière de formation, mais c'est une affaire de genre et d'âge.

(sexe) x (permis de conduire)

N	%L	PermDeCon-	PermDeCon+	S/LIGNE :
femme	64%	120	36%	332 100%
	+++		---	
homme	44%	115	56%	204 100%
	---		+++	
S/COLONNE:		301 56%	235 44%	536 100%

Khi 2 = 21,00 pour 1 d.d.l. s. à .0000

De genre d'abord : les titulaires du précieux document sont minoritaires chez les femmes (36%) et majoritaires chez les hommes (56%), qui ne sont quand même qu'un peu plus de la moitié à le posséder.

C'est aussi une question d'âge :

(classes d'âge) x (permis de conduire)

N	%L	PermDeCon-	PermDeCon+	S/LIGNE :
<25 ans	77%	61	18 23%	79 100%
	+++		---	
25à30[	67%	57	28 33%	85 100%
	++		--	
30à40[	53%	97	87 47%	184 100%
40à50[	47%	80	90 53%	170 100%
	---		+++	
50&+	27%	4	11 73%	15 100%
	--		++	
S/COLONNE:		299 56%	234 44%	533 100%

Khi 2 = 30.22 pour 4 d.d.l. s. à .0000

32 Florence Aubenas, *Le quai de Ouistreham*, Editions de l'Olivier, 2010.

Les moins de 30 ans ont nettement moins souvent le permis que les 40 ans et plus. On peut s'attendre à ce que la conjugaison du sexe et de l'âge renforce les différences :

Analyse de la variance de (permis) selon (Age>35) et (sexe)

Classe 1	Classe 2	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Age>35-	femme	175	30.29	45.95
	homme	89	40.45	49.08
Age>35+	femme	155	43.23	49.54
	homme	114	68.42	46.48
TOUS	ENSEMBLE	533	43.90	49.63

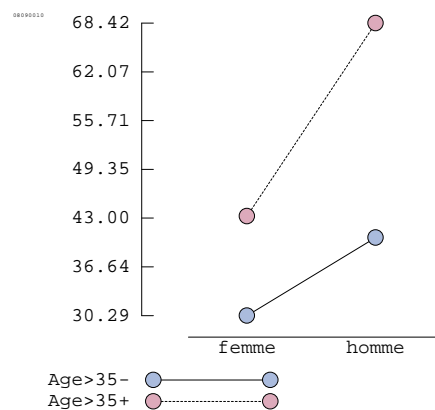
Variable num. 1 : $F(1, 529) = 23.77$ s. à .0000

Variable num. 2 : $F(1, 529) = 21.54$ s. à .0000

Interaction : $F(1, 529) = 0.00$ n. s.

On a utilisé la coupure 35/36 ans, qui est la médiane des âges, pour faire apparaître quatre catégories composites âge/sexe. Les deux variables, indépendamment l'une de l'autre, ont des influences comparables, mais celle l'âge ($F=23.77$) est légèrement supérieure à celle du sexe ($F=21.54$).

Pour plus de précisions statistiques et techniques, se reporter au chapitre V, rubrique [Analyse de variance multiple].



Le verdict est sans appel : les jeunes femmes sont 30% à avoir le permis, les jeunes hommes 40%, les femmes plus âgées 43% et les hommes plus âgés 68%. La jeunesse renforce effectivement les effets du sexe. Une femme âgée a juste un peu plus de chances de posséder le permis qu'un jeune homme.

Enfin, en croisant la possession du permis de conduire avec les types de formation, on constate que dans les formations pré-professionnelles, on est à 50/50 entre ceux qui l'ont et ceux qui ne l'ont pas, mais que ceux qui ne l'ont pas dominent en formation générale de base (60%) et surtout en alphabétisation (64%).

3.2 Télévision et internet

(fréquence TV)

	effectifs	%/Total	% cumulés
jamais	115	21,10%	21,10%
2h/j	237	43,49%	64,59%
+2h/j	193	35,41%	100,00%
Total	545	100,00%	

La fréquence modale de deux heures par jour ne paraît pas spécifiquement plus élevée que celle qui est généralement relevée dans l'ensemble de la population (2,5 heures en 2005 selon l'enquête « Comment les belges emploient-ils leur temps ? » de la Direction générale Statistiques et Information économique du SPF Economie ; en France, 2h38 la même année pour la tranche 15-49 ans selon Médiamétrie) . Le rythme de vie des stagiaires est en effet comparable à celui de salariés.

Toutefois, la consommation télévisuelle peut dépendre des conditions de logement :
(Situation logement) x (fréquence TV)

N	%L	j amai s	2h/j	+2h/j	S/LI GNE :
seul	28 22%	45 35%	55 43%	128 100%	
		--	++		
seul +E	35 22%	78 50%	44 28%	157 100%	
		+	--		
coupl e	6 10%	19 31%	37 60%	62 100%	
		--	+++		
coupl e+E	27 21%	68 52%	36 27%	131 100%	
		++	--		
pasChezSoi	15 30%	21 42%	14 28%	50 100%	
S/COLONNE:	111 21%	231 44%	186 35%	528 100%	

Khi 2 = 31,76 pour 8 d.d.l. s. à .001

Les plus fortes consommations s'enregistrent pour le mode de vie [seul] et en [couple] (sans enfants). La présence d'enfants tend à faire diminuer le temps passé par les adultes devant la télé, soit parce qu'il faut du temps pour s'occuper des enfants, soit parce que la télé est accaparée par les enfants avec des programmes qui leur plaisent, et ne plaisent pas forcément aux adultes.

Pour vérifier le poids de la présence d'enfants au foyer, on croise la fréquence d'usage de la télévision avec la présence d'enfants de moins de 12 ans :

(a des enfants < 12 ans) x (fréquence TV)

N	%L	j amai s	2h/j	+2h/j	S/LI GNE :
ADE<12-	66 20%	121 37%	139 43%	326 100%	
		---	+++		
ADE<12+	49 22%	116 53%	54 25%	219 100%	
		+++	---		
S/COLONNE:	115 21%	237 43%	193 35%	545 100%	

Khi 2 = 19,81 pour 2 d.d.l. s. à .0001

Ce tableau confirme le précédent.

L'usage d'internet est abordé sous deux aspects : le jeu et les autres utilisations (recherche).

(freq jeux net)

	effectifs	%/Total	% cumulés
j amai s	294	54,04%	54,04%
rarement	115	21,14%	75,18%
régul	135	24,82%	100,00%
Total	544	100,00%	

Moins de la moitié de la population enquêtée (46%) déclare jouer, tandis que 59% déclare faire d'internet un usage non-ludique :

(freq recherche net)

	effectifs	%/Total	% cumulés
j amai s	223	40,99%	40,99%
rarement	164	30,15%	71,14%
régul	157	28,86%	100,00%
Total	544	100,00%	

Dans les deux cas, [rarement] s'entend comme « une fois par semaine », tandis que [régul], comme « régulièrement », désigne des temps de 2 heures à plus de 8 heures par jour.

On serait tenté de conclure que 13% des personnes interrogées disposent d'internet mais n'y jouent jamais, mais la réalité est plus complexe :

(freq jeux net) x (freq recherche net)

N	%L	j amai s	rarement	régul	S/LI GNE :
j amai s	188 64%	69 23%	37 13%	294 100%	
		+++	---	---	
rarement	20 17%	68 59%	27 23%	115 100%	
		---	+++		
régul	15 11%	27 20%	93 69%	135 100%	
		---	---	+++	
S/COLONNE:	223 41%	164 30%	157 29%	544 100%	

Khi 2 = 226,91 pour 4 d.d.l. s. à .0000

Il existe en effet des personnes qui déclarent jouer sur Internet, mais ne jamais l'utiliser autrement ; en fait toutes les combinaisons possibles sont présentes. La seule manière de mesurer l'impact d'Internet est donc de compter comme usagers les personnes qui l'emploient pour jouer, ou autrement, ou les deux :

(usagers d'Internet)

	effectifs	%/Total
UsagDI nte-	188	34,56%
UsagDI nte+	356	65,44%
Total	544	100.00%

Le véritable impact d'Internet (y compris pour des usages sporadiques) est donc plutôt de l'ordre des deux tiers de la population étudiée. Toutefois, à l'intérieur de cette population, les taux d'usage sont contrastés.

Ainsi, relativement aux filières de formation, ce taux est de 77% pour la prépro tertiaire, 65% pour la prépro bâtiment, 71% pour la formation générale de base, mais seulement 43% pour l'alphabétisation ($\chi^2 = 33,96$ à 3 ddl, $p < .0000$). De manière plus anecdotique, le taux d'usage est à peu près constant dans toutes les conditions de logement, sauf dans le cas [pasChezSoi], où le taux est de 86% ($\chi^2 = 12,01$ à 4 ddl, $p < .05$). Assez typiquement, on pense à des jeunes hébergés en foyer, où l'accès à Internet fait partie des loisirs proposés par la structure.

C'est aussi une question de génération, puisque le taux d'usage est de 72% chez les moins de 36 ans et de 60% chez les plus de 35 ans ($\chi^2 = 8,73$ à 1 ddl, $p < .01$). Il est vrai que cela peut être en partie lié à la remarque précédente.

C'est également une question de formation, comme on l'a vu avec la filière alphabétisation : le taux d'usage tourne autour de 75% pour tous les niveaux de formation, sauf pour [néant] qui correspond « seulement » à un taux de 59%. ($\chi^2 = 11,83$ à 3 ddl, $p < .01$).

C'est enfin, de manière assez redondante avec les éléments précédents, une question de classe sociale : les enfants d'ouvriers non qualifiés (et de pères sans emploi) ont un taux d'usage de 54%, contre environ 70% ou d'avantage pour les autres filiations. ($\chi^2 = 12,74$ à 5 ddl, $p < .05$).

3.3 Opinions politiques et religieuses

28% des enquêtés déclarent posséder des convictions politiques. Ce taux n'est pas en rapport avec l'âge, ni avec la filière de formation, ni avec les conditions de logement. En revanche, il est en rapport avec le sexe : 36% des hommes disent avoir une opinion politique, contre 23% des femmes. ($\chi^2 = 9,68$ à 1 ddl, $p < .01$).

Il est également en rapport avec la nationalité : 26% seulement des Européens disent avoir une opinion politique, contre 42% des non-européens. ($\chi^2 = 8,73$ à 1 ddl, $p < .01$).

Pour approfondir ce résultat un peu contre-intuitif, on analyse la variance du taux d'opinions politiques simultanément selon le sexe et la qualité d'euro péen :

Analyse de la variance de (taux opinion politique) selon (sexe) et (européens)

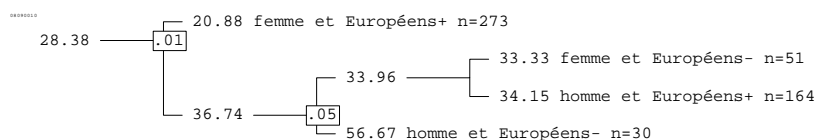
Classe 1	Classe 2	Effectif	Moyenne	Ecart-type
femme	Européens-	51	33.33	47.14
	Européens+	273	20.88	40.64
homme	Européens-	30	56.67	49.55
	Européens+	164	34.15	47.42
TOUS	ENSEMBLE	518	28.38	45.08

Vari able num. 1 : $F(1, 514) = 13.55$ s. à .001

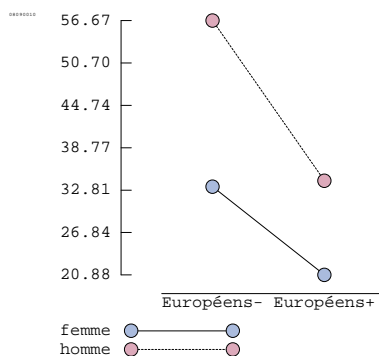
Vari able num. 2 : $F(1, 514) = 9.06$ s. à .01

Interacti on : $F(1, 514) = 0.91$ n. s.

Le rôle joué par la variable Sexe est le plus important ($p < .001$), mais la nationalité joue aussi un rôle non négligeable ($p < .01$). Le résultat globale est assez surprenant au regard d'une certaine représentation de la femme et de l'immigré :



Les moins politisées sont les femmes européennes (environ 21%), elles contrastent en cela avec tous les autres cas. Secondairement, on trouve un contraste entre le groupe qui rassemble les femmes non-européennes et les hommes européens, non distincts avec environ 34% de cas d'opinions politiques, et le groupe le plus politisé qui est celui des hommes non-européens. Le schéma suivant illustre autrement le phénomène :



40% des enquêtés déclarent posséder des convictions religieuses. Ce taux n'est pas en rapport avec l'âge ni le sexe, ni avec la situation du logement.

Il varie cependant selon la filière de formation, avec un taux de 64% en alphabétisation, contre un minimum de 32% pour la formation générale de base et 35% pour les prépro. ($\chi^2 = 32,54$ à 3 ddl, $p < .0000$). On vérifiée immédiatement que ce taux élevé est dû à la présence d'étrangers : le taux est à 66% pour les maghrébins, 72% pour les autres africains. Le minimum est observé chez les belges, avec 34%. ($\chi^2 = 28,23$ à 5 ddl, $p < .0001$)

Le lien avec les opinions politiques est fort, les variables ne se confondent nullement :

(OP: convi cti ons pol i ti ques) x (OP: convi cti ons rel i gi euses)

N	%L	OpConRel -	OpConRel +	S/LI GNE :
	+			
OpConPol -	269	70%	113 30%	382 100%
		+++	---	
OpConPol +	50	33%	101 67%	151 100%
		---	+++	
S/COLONNE:	319	60%	214 40%	533 100%

Khi 2 = 62.68 pour 1 d. d. l. s. à .0000

Cependant cette concomitance même donne à réfléchir : on ne peut écarter l'hypothèse que l'incidence de la déclaration d'opinions politiques ou religieuses soit aussi canalisée par des traits culturels ou des préoccupations de présentation de soi, un peu comme le théorème légendaire (peut-être vrai, peut-être faux) qui veut qu'il soit impossible de faire dire à un français combien il gagne, alors qu'un américain vous le dirait même si vous ne le demandez pas.

Enfin, et toujours dans le registre de l'anecdote, les enquêtés qui déclarent jouer régulièrement sur Internet ne sont que 30% à déclarer des opinions religieuses ($\chi^2 = 8,20$ à 2 ddl, $p < .05$), tandis que le taux tombe à 27% chez les pratiquants réguliers d'usages non-ludiques d'Internet ($\chi^2 = 15,08$ à 2 ddl, $p < .001$). Il faut noter que ces derniers résultats ne concernent que les usages réguliers (au moins 2 heures par jour) et non les usages sporadiques. De là à conclure qu'Internet est le nouvel opium du peuple ...

3.4 Qu'est-ce qu'un bon salaire ?

La question a été posée pour contribuer à évaluer le niveau d'aspiration des enquêtés en matière d'emploi et de rémunération. Le bon salaire typique (modal) est évalué à 1500€ net par mois ; il s'agit effectivement d'un salaire convenable pour un travailleur qualifié, mais non d'une rémunération de cadre ou d'agent de maîtrise. On est donc en présence d'aspirations relativement modestes. La distribution utile (hors valeurs extrêmes) va de 900 à 3000€, aboutissant à une moyenne de $1585 \pm 620\text{€}$. Comme la distribution observée est très asymétrique, on préfère étudier un regroupement non-paramétrique en trois classes approximativement équiprobables :

(classe s bon sal ai re)

	effectifs	%/Total	% cumulés
<1400	153	32.55%	32.55%
14à1500	160	34.04%	66.60%
1500&+	157	33.40%	100.00%
Total	470	100.00%	

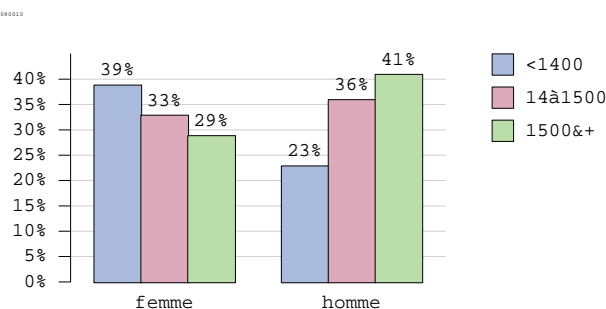
La classe centrale correspond à des valeurs très resserrées, entre 1400 et 1500€, ce qui donne à ces valeurs un statut spécial d'opinion commune. Cette variable est en relation significative avec quelques autres, et en premier lieu le Sexe :

(sexe) x (classe s bon sal ai re)

N	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
femme	39%	109	92	81	282
	+++		33%	29%	100%
homme	23%	43	68	76	187
	---		36%	41%	100%
S/COLONNE:		152	160	157	469
		32%	34%	33%	100%

Khi 2 = 13.74 pour 2 d.d.l. s. à .01

Les femmes adhèrent plus volontiers à la version basse, et les hommes à la version haute. Ceci reflète sans doute les différences réelles de salaires selon les sexes, mais la symétrie des attitudes est assez saisissante :



Assez logiquement, l'estimation de ce qu'est un bon salaire est en relation avec l'emploi du père de l'enquêté :

(empl oi père) x (classe s bon sal ai re)

N	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
empl oyé NQ	45%	18	18	4	40
	++		45%	10%	100%
ouvri er Q	28%	40	48	54	142
			34%	38%	100%
ouvri er NQ	35%	40	41	32	113
			36%	28%	100%
empl oyé Q	22%	9	9	22	40
			22%	55%	100%
i ndépendan	17%	6	15	15	36
	-		42%	42%	100%
aucun	57%	4	1	2	7
			14%	29%	100%
S/COLONNE:		117	132	129	378
		31%	35%	34%	100%

Avec 3 correction(s) de Yates, $\chi^2 = 25.91$ pour 10 d.d.l. s. à .01

Le lien avec l'emploi de la mère est beaucoup moins significatif, mais à nouveau l'association locale entre [employé Qualifié] et [1500&+] est très forte : un bon salaire, c'est ce que gagnait ou pouvait espérer gagner mon père.

D'autres relations sont moins aisées à interpréter : ainsi le fait que la déclaration d'opinions politiques est en association forte avec la tranche haute, tandis que l'absence de cette déclaration est en association avec la tranche basse. ($\chi^2 = 10,78$ à 2 ddl, $p < .01$). Le lien est de même nature, quoiqu'un peu moins affirmé, avec les convictions religieuses ($\chi^2 = 9,16$ à 2 ddl, $p < .05$).

Enfin, illustration d'une certaine résignation sociale, le lien très fort entre la représentation d'un bon salaire et la possession du permis de conduire :

(permis de conduire) x (classes bon salaire)

N	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
PermDeCon-	41%	104	81	71	256
	+++				100%
PermDeCon+	23%	48	76	83	207
	---				100%
S/COLONNE:	33%	152	157	154	463
	+++				100%

$\chi^2 = 16.73$ pour 2 d.d.l. s. à .001

3.5 Les loisirs

Aux deux temps de l'enquête, on a proposé aux stagiaires la question ouverte suivante :

Mes loisirs préférés sont :

(exemples de loisir : bricoler, danser, aller en boîte, lire un journal, lire un livre, aller au cinéma, jouer aux cartes, aller au café avec des amis, aller voir des matches de football, de basket ou de ping-pong. etc., aller à des spectacles ou à des concerts, visiter des musées et/ou des expositions, regarder la télévision, utiliser un ordinateur, utiliser une console de jeux, écouter la radio, faire du sport, faire de la marche, faire du vélo, faire du tourisme, jouer avec des enfants, faire de la musique, faire de la peinture, faire du théâtre, écrire, faire une collection, tricoter, broder, coudre, faire de la décoration, jardiner, cuisiner pour le plaisir, aller à la pêche, aller à la chasse, s'occuper de pigeons, avoir une activité bénévole...)

Pour l'analyse, ces loisirs, ainsi que ceux qu'indiquent spontanément les enquêtés en plus de cette liste, sont classés en cinq catégories. Ensuite une variable logique indique pour chaque sujet (et aux deux temps), si l'intéressé a cité au moins un des loisirs de cette catégorie.

- Production dans la sphère de la consommation

Il s'agit des activités qui aboutissent à une production qui remplace un achat ou l'appel à un professionnel ; elles demandent une certaine habileté que tout le monde n'a pas, et aussi un goût que tout le monde ne partage pas nécessairement : bricolage (très fréquent) et jardinage, couture et tricot, cuisine et pâtisserie pour le plaisir.

- Traditionnel / archaïque

Pêche et colombophilie, scoutisme, jouer aux cartes, jouer avec les enfants, se promener, aller voir des amis, aller au café, sortir avec des copains/copines. Ce sont d'anciens loisirs populaires ou les activités familiales toujours actuelles. La chasse n'apparaît pas, mais il s'agit d'un loisir plutôt rural et/ou bourgeois.

- Consommation culturelle

Cette expression, qui n'est pas péjorative, implique une activité en relation avec des produits culturels au sens large, sans en être le producteur : regarder la TV, aller au foot, faire du shopping, aller au cinéma ou au spectacle, écouter la radio ou de la musique, faire des voyages ou du tourisme. La caractéristique commune à ces loisirs est qu'ils rencontrent une offre structurée en industrie.

- Sport actif

Il s'agit du sport en tant qu'il ne constitue pas un spectacle, mais une pratique personnelle, individuelle ou collective : football, natation, tennis de table, basket-ball, marche, course, jogging, cyclisme, moto, arts martiaux, fitness, gymnastique.

- Activité créatrice

Cette catégorie très variée et dispersée est en lien avec la culture et l'art, mais en tant que producteur, à quelque niveau aussi modeste soit-il : photo (fréquent), musique, danse artistique et de genre, décoration et art floral, dessin et peinture, entretenir des collections diverses, construire des maquettes, assembler des puzzles, broder, écrire des poèmes, des contes ou des nouvelles, faire du théâtre, du macramé, des soldats de plomb, des poupées, faire des BD et mangas, sculpter du papier mâché, se coiffer et coiffer des copines, créer des modèles vestimentaires entre copines, rafistoler des objets achetés aux puces.

Chacune de ces catégories concerne entre un et deux tiers de la population étudiée :

	Temps 1		Temps2	
production ds sphère de consomm	159	29%	105	31%
tradi tionnel , archaï que	216	39%	174	51%
consommati on cul turelle	356	65%	217	64%
sport actif	199	36%	149	44%
acti vi té créati ve	161	29%	113	33%
Effectif :	548		340	

La rubrique « consommation culturelle » est sans doute alourdie par l'inclusion de la télévision, logique d'un point de vue sémantique, mais statistiquement triviale.

Les réponses aux deux temps sont assez fidèles (r_{BP} entre une catégorie temps 1 et sa version temps 2 de .251 à .320, $p < .0000$ pour toutes).

Au même temps, les catégories sont généralement indépendantes les unes des autres, sauf, au premier temps, les « activités créatrices » qui sont contradictoires avec les « traditionnelles archaïques » et les « consommations culturelles » ($r_{BP} = -.094$, $p < .05$ et $-.139$, $p < .01$), et, au second temps, « production dans la sphère de la consommation » et « traditionnelles archaïques », qui sont corrélées positivement ($r_{BP} = .207$, $p < .001$).

Ces différentes catégories de pratiques de loisirs ne sont pas sans liens avec d'autres variables :

3.5.1 Production dans la sphère de la consommation

Cette double figure du « bricoleur » et de la « couturière », et peut-être du couple de cuisiniers, n'est pas liée au sexe, mais à la classe d'âge :

(classes d'âge) x (L: production ds sphère de consomm)

N	%L	LPrDsSDC-	LPrDsSDC+	S/LIGNE :
<25 ans	68 83%	14 17%	82 100%	
25à30[	62 72%	24 28%	86 100%	
30à40[	133 72%	53 28%	186 100%	
40à50[	112 64%	63 36%	175 100%	
50&+	10 67%	5 33%	15 100%	
S/COLONNE:	385 71%	159 29%	544 100%	

ρ_{ho} (Spearman) = 0,125 s. à .01

C'est plutôt une affaire de gens d'un certain âge, ce qui se manifeste encore plus nettement au second temps :

(classes d'âge) x (2L: production ds sphère de consom)

N	%L	2I PrDSDC-	2I PrDSDC+	S/LIGNE :
<25 ans	39	76%	12 24%	51 100%
25à30[	42	82%	9 18%	51 100%
30à40[	79	71%	33 29%	112 100%
40à50[	73	62%	44 38%	117 100%
50&+	2	25%	6 75%	8 100%
S/COLONNE:	235	69%	104 31%	339 100%

rho (Spearman) = 0,176 s. à .01

C'est également lié, au temps 1, à la situation de logement [couple avec enfants], et antinomique à la situation [pas chez soi] ($\chi^2 = 17,86$ à 4 ddl, $p < .01$), pour des raisons évidentes dans le dernier cas. Un lien avec la présence d'enfants ($\chi^2 = 6,39$ à 1 ddl, $p < .05$) apporte confirmation.

Au même temps, un lien très fort apparaît avec l'emploi du père :

(emploi père) x (L: production ds sphère de consom)

N	%L	LPrDsSDC-	LPrDsSDC+	S/LIGNE :
employé NQ	33	79%	9 21%	42 100%
ouvrier Q	114	71%	46 29%	160 100%
ouvrier NQ	89	70%	38 30%	127 100%
employé Q	40	83%	8 17%	48 100%
indépendant	19	46%	22 54%	41 100%
aucun	2	25%	6 75%	8 100%
S/COLONNE:	297	70%	129 30%	426 100%

Avec 1 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 22,78$ pour 5 d.d.l. s. à .001

Le tableau précédent suggère que ce qu'on a accoutumé de décrire comme un loisir peut aussi renvoyer à une autre signification, celle de la nécessité économique.

Les filières de formation n'ont pas forcément les mêmes caractéristiques relativement à cette catégorie. Si la prépro bâtiment affiche au premier temps une association assez forte avec cette catégorie ($\chi^2 = 9,01$ à 3 ddl, $p < .05$), cette association se confirme au second temps, et s'accompagne d'une antinomie avec la prépro tertiaire :

(filières formation) x (2L: production ds sphère de consom)

N	%L	2I PrDSDC-	2I PrDSDC+	S/LIGNE :
prépro3R	69	79%	18 21%	87 100%
préproBât	36	51%	34 49%	70 100%
foGénéBase	97	74%	34 26%	131 100%
alpha	33	63%	19 37%	52 100%
S/COLONNE:	235	69%	105 31%	340 100%

$\text{Khi}^2 = 16,77$ pour 3 d.d.l. s. à .001

3.5.2 Traditionnel – archaïque

Cette catégorie a peu de liens avec d'autres variables. Au temps 1, si elle paraît associée à la qualité d'Européen ($\chi^2 = 4,66$ à 1 ddl, $p < .05$), elle l'est d'avantage à l'estimation de ce qu'est un bon salaire : ceux qui ne pratiquent pas ces loisirs sont plus nombreux à estimer qu'un bon salaire est supérieur à 1500€.

3.5.3 Consommation culturelle

Cette catégorie de loisirs est, aux deux temps, sexuée : elle est le fait de 70% des femmes, contre 58% des hommes ($\chi^2 = 7,69$ à 1 ddl, $p < .01$). Au second temps, les taux sont respectivement de 68% et 55% ($\chi^2 = 6,01$ à 1 ddl, $p < .05$).

Elle est liée aux filières de formation :

(filières formation) x (L: consommation culturelle)

N	%L	LConsCul -	LConsCul +	S/LIGNE :
prépro3R	27%	31	82	113 100%
		-	+	
préproBât	44%	56	70	126 100%
		++	--	
foGénéBase	25%	50	147	197 100%
		---	+++	
alpha	49%	55	57	112 100%
		+++	---	
S/COLONNE:	35%	192	356	548 100%

Khi 2 = 25, 58 pour 3 d. d. l. s. à .0001

Avec une configuration identique au temps 2 ($\chi^2 = 17,85$ à 3 ddl, $p < .001$).

De même, aux ambitions professionnelles, où elle est associée aux « services à la personne, non qualifiés », et s'oppose à « production », ($\chi^2 = 18,26$ à 5 ddl, $p < .01$ au temps 1, $\chi^2 = 15,26$ à 5 ddl, $p < .01$ au temps 2).

Au temps 1, l'absence de cette consommation culturelle est associée au niveau ordinal de formation « néant » ($\rho = .118$, $p < .01$), comme l'est, au temps 2, une fin de scolarité à 16 ans ou avant ($\rho = .172$, $p < .01$). Elle est aussi, au temps 2, liée à la classe d'âge : les 40 à 50 ans ne la citent qu'à 53%, contre 64% dans l'ensemble ($\rho = -.117$, $p < .05$), et à la nationalité : les belges étant moins nombreux à citer cette catégorie, à l'inverse des personnes originaires d'Europe de l'est et du Maghreb ($\chi^2 = 11,96$ à 5 ddl, $p < .05$).

Enfin, au premier temps, elle est associée à l'usage d'internet ($\chi^2 = 7,07$ à 1 ddl, $p < .01$) et particulièrement à la fréquence de jeu sur Internet :

(freq jeux net) x (L: consommation culturelle)

N	%L	LConsCul -	LConsCul +	S/LIGNE :
jamais	40%	119	175	294 100%
		+++	---	
rarement	31%	36	79	115 100%
régul	24%	33	102	135 100%
		---	+++	
S/COLONNE:	35%	188	356	544 100%

rho (Spearman) = 0,143 s. à .001

3.5.4 Sport actif

C'est une activité plutôt masculine (42% contre 33%, $\chi^2 = 4,32$ à 1 ddl, $p < .05$) et jeune (association avec les <25 ans, $\rho = .092$, $p < .05$). Comme telle, elle est très associée à l'usage d'internet ($\chi^2 = 6,65$ à 1 ddl, $p < .01$), et inversement corrélée à la durée d'inoccupation ($\rho = -.137$, $p < .01$).

De manière un peu plus étonnante, la pratique du sport est très fortement associée à la présence de convictions politiques :

(L: sport actif) x (OP: convictions politiques)

N	%L	OpConPol -	OpConPol +	S/LIGNE :	
LSporActi -	264	77% +++	77	23% ---	341 100%
LSporActi +	120	62% ---	74	38% +++	194 100%
S/COLONNE:	384	72%	151	28%	535 100%

Khi 2 = 14.79 pour 1 d.d.l. s. à .001

Et de convictions religieuses :

(L: sport actif) x (OP: convictions religieuses)

N	%L	OpConRel -	OpConRel +	S/LIGNE :	
LSporActi -	219	64% +++	121	36% ---	340 100%
LSporActi +	102	52% ---	93	48% +++	195 100%
S/COLONNE:	321	60%	214	40%	535 100%

Khi 2 = 7.57 pour 1 d.d.l. s. à .01

Les relations sous-jacentes peuvent être complexes : chez les européens, les « sportifs » sont presque deux fois plus nombreux que les « non-sportifs » à déclarer posséder des convictions politiques, relation extrêmement significative ($\chi^2 = 16,22$ à 1 ddl, $p < .0001$), alors que chez les non-européens les deux variables sont indépendantes ($\chi^2 = 0,08$ à 1 ddl, n.s.).

Toutes ces relations s'exprimaient au temps 1. Au temps 2, la pratique sportive est associée à une pratique régulière de la recherche sur Internet ($\rho = .134$, $p < .05$) et à une sortie de scolarité après 16 ans ($\rho = .160$, $p < .01$) : les personnes ayant quitté la scolarité à 16 ans ou avant sont à 70% non-sportifs, contre 55% pour l'ensemble.

3.5.5 *Activité créative*

Cette activité pas si rare que cela (29% et 33% aux deux temps), et corrélée négativement aux autres au premier temps est plutôt féminine ($\chi^2 = 7,86$ à 1 ddl, $p < .01$) et associée à une sortie tardive de l'école ($\rho = .097$, $p < .05$).

En matière de filières de formation, cette activité est associée à la prépro tertiaire ($\chi^2 = 12,06$ à 1 ddl, $p < .01$) et à des ambitions professionnelles de type « artisan, commerçant, patron » ($\chi^2 = 13,25$ à 1 ddl, $p < .05$).

Au second temps, elle est liée à l'usage d'Internet ($\chi^2 = 5,42$ à 1 ddl, $p < .05$) et plus spécifiquement à la fréquence de recherche sur ce média ($\rho = .130$, $p < .05$). Curieusement, elle est également associée à l'estimation basse de ce qu'est un bon salaire ($\rho = -.127$, $p < .05$).

4 ITINERAIRES SOCIOPROFESSIONNELS

Notre intérêt se porte maintenant sur les parcours biographiques ; on sait en effet que les personnes sans qualification ont à la fois connu une expérience scolaire difficile - ce qui sera analysé dans le chapitre 3 - et vivent, depuis l'âge de la fin de leur scolarité, des expériences professionnelles marquées pour la plupart du sceau de la précarité, tout en étant extrêmement variées : emplois précaires et de courtes durées, entrecoupés de périodes d'inactivité plus ou moins longues, inoccupation totale depuis la fin de la scolarité, absence de statut, petits boulots, parfois au noir, longue période de travail interrompue brutalement par le chômage, formation plus ou moins longue et plus ou moins récurrente... Ces différents types de parcours ont bien sûr aussi des incidences importantes sur la nature de l'engagement en formation.

Pour analyser leurs parcours biographiques, nous avons eu recours à une approche méthodologique nouvelle, l'analyse des séquences. En effet, au-delà des variables statiques, qui photographient la situation de l'individu à un moment donné, la prise en compte des histoires, des chemins et des évolutions demeure un grand défi de l'analyse des données sociologiques.³³

4.1 Recueil des données et analyses basiques

Il s'agit ici d'essayer, d'abord de décrire efficacement la série des positions occupées successivement dans l'espace professionnel par les enquêtés, puis de mettre en relation avec un certain nombre de variables descriptives.

4.1.1 Une approche méthodologiquement inhabituelle

Le questionnaire du temps 1 comporte à la fin une rubrique « Eléments importants de votre vie ». Il est demandé aux enquêtés d'imiter un exemple modèle, commenté de la manière suivante : « Il s'agit de quelqu'un qui se souvient de sa vie personnelle et même professionnelle, depuis sa sortie de l'école. Pouvez-vous essayer de faire la même chose dans le tableau vide qui suit ? ».

Le modèle contient divers événements et situations, tels qu'obtention du diplôme, premier emploi, chômage, mariage, formation, maladie, et, à chaque époque distincte, le statut au regard de l'emploi ou d'un revenu de substitution.

La consigne en haut de la grille à remplir était la suivante : « A votre tour essayez de vous souvenir de votre parcours professionnel, en y précisant des événements personnels si vous le souhaitez ! Essayez, dans la mesure du possible, de vous souvenir des dates des événements et de la durée des situations ».

Des données recueillies de cette façon sont susceptibles d'être analysées en tant que *séquences*. L'analyse des séquences est présentée avec ses aspects techniques dans la partie méthodologique, dans la rubrique « L'analyse des séquences ».

Cette méthode s'applique donc à tout phénomène analysable, pour chaque sujet, en une séquence d'états distincts pris dans un ensemble fini d'états possibles, *le vocabulaire des états*. On dispose ainsi d'un outil pour sortir des contraintes du type [une variable × un sujet ⇒ une seule valeur], qui est la limite fondamentale dans l'analyse des données en tables. Le plus fréquemment, on étudie sous forme de séquences les phénomènes dans leur succession et leur durée. On pourrait aussi étudier,

33 L'analyse des séquences est présentée avec ses aspects techniques dans la version intégrale de l'étude, (qui, pour rappel, comprend un cinquième chapitre) dans la rubrique « L'analyse des séquences ». Disons ici qu'il s'agit d'une méthode publiée en 2000 par A. Dubus (*Bulletin de Méthodologie Sociologique* N°65, janvier 2000) ; voir aussi A. Dubus, *Hector, logiciel pour l'analyse des données en sciences humaines* ; contact : hector.logiciel@laposte.net.

sans durée, les transitions entre états, ou *événements*. Les deux approches sont possibles avec les mêmes bases mathématiques, mais elles sont mutuellement incompatibles.

4.1.2 Les données et leur codage

Dans le cadre de cette enquête, on a privilégié les situations, ou états, pris en compte dans leur durée. Même si la description qu'en font les enquêtés mélange époques et événements, le codage effectué ensuite par les chercheurs produit des séries de situations avec des durées mesurées en trimestre arrondis, ce pas de mesure permettant de rendre compte des transitions rapides quand il s'en produit (bref chômage, vacances avant de chercher du travail ...).

L'intention initiale de l'équipe de recherche était de traiter parallèlement les éléments de la vie professionnelle et ceux de la vie privée, dans l'espoir de repérer les accidents et ruptures de la vie, qui résonnent souvent avec les accidents d parcours professionnel. Toutefois, les éléments de vie privée se sont avérés trop rares et disparates pour permettre de construire une analyse substantielle, alors que les éléments professionnels sont abondants et souvent décrits de manière détaillée. On a donc renoncé à la piste « personnelle », et réintégré dans la piste « professionnelle » la situation « maladie, invalidité » en tant qu'elle peut constituer en soi un statut exclusif des autres (l'exclusivité mutuelle des états est en effet une condition *sine qua non* de l'analyse).

395 séquences ont pu être codées sur 548 répondants, soit 72%

On manque de points de comparaison pour estimer l'importance de ce taux de réponses utilisables. L'enquête 2000 sur les étudiants de Licence de l'Éducation donnait près de 90% de séquences utilisables, mais par le quotient 344/384 questionnaires rendus, sur une population-cible de plus du double. Dans le cas actuel, où le recueil de données est fait en situation captive, le taux de 72% apparaît comme très satisfaisant, mais compte tenu des caractéristiques du public le recueil captif semble impératif.

Le *vocabulaire des états* fourni par le codage initial est le suivant :

w	emploi en CDI
t	emploi en CDD
i	emploi en intérim
p	petit boulot
h	emploi assisté
a	travail à temps partiel
c	chômage, RMI
f	formation
m	maladie, invalidité
x	rien, pas d'information

Sans constituer un ordre rigoureux, la série des sept premiers états va du travail en contrat à durée indéterminé au chômage complet. On reprendra dans les séries graphiques cette quasi-progression par des transitions du vert au rouge, via divers jaunes et orangés. La formation sera peinte en violet, la maladie en bleu clair et le rien en gris. Il est indéniable que de tels choix, discutables, constituent un premier pas dans l'interprétation.

Voici un exemple de ces itinéraires codés en séquences

```
C12I8A8F4  
ccccccccccci i i i i i i i aaaaaaaffff
```

En première ligne, dans une version condensée, celle que l'opérateur humain saisit ; en seconde ligne, dans la version expansée, celle que traite le logiciel. Elles sont équivalentes et signifient : depuis la sortie de scolarité, 12 trimestres de chômage, 8 trimestres de travail en intérim, 8 trimestres de travail à temps partiel, 4 trimestres de formation.

Quand deux états sont également candidats au codage sur un trimestre (la situation relève des deux cas), un système de priorités permet de coder la situation la plus porteuse d'information (la plus rare).

Un premier point d'investigation sur les séquences est leur longueur, c'est-à-dire le nombre d'états qu'elles comportent.

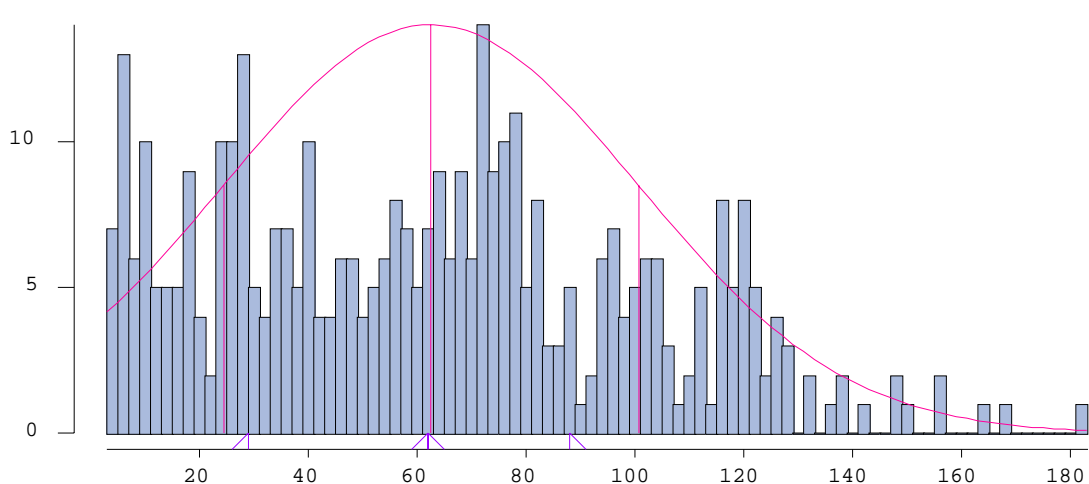
395 séquences

Longueurs de 4 à 183, moyenne 63,03 +/- 38,10

Classe modale : [72, 74[(n=14)

Médiane entre 62 et 63

H(normalité) rejetée à .0000 ; H(symétrie) acceptable



Rappelons que l'unité de temps utilisée est le trimestre : on a donc des itinéraires d'un à quarante-cinq ans, mais la distribution se raréfie au delà de 30 ans de durée (120 trimestres).

Un second type d'information intéressant est la distribution des états en fréquence et en position, c'est-à-dire en tendance à apparaître plutôt au début des séquences ou plutôt à la fin.

	nb séquences concernées	fréquence générale	position moyenne ec-t	
w	150	0,218	0,43	0,26
t	124	0,065	0,43	0,26
i	30	0,009	0,60	0,25
p	92	0,047	0,32	0,23
h	25	0,008	0,66	0,28
a	6	0,003	0,63	0,12
c	337	0,408	0,57	0,29
f	218	0,049	0,75	0,29
m	42	0,013	0,70	0,22
x	142	0,180	0,39	0,27

Le tableau ci-dessus se lit de la manière suivante : pour chacun des états distincts employés pour coder les séquences, on trouve le nombre de séquences où l'état apparaît au moins une fois, puis la fréquence générale, qui est le nombre d'occurrences de l'état rapporté à la somme des occurrences de tous les états, puis la position moyenne de l'état dans les séquences et l'écart-type de cette position, qui prend des valeurs continues de 0 à 1, 0 exprimant le début de la séquence et 1 la fin.

On constate ainsi :

- que les états i, h, a (intérim, emploi assisté, temps partiel) sont rares, et p (petit boulot) peu répandu ;
- que, quoique apparaissant dans de nombreuses séquences, t (CDD) est moins fréquent que w (CDI) : ses séries sont probablement plus courtes) ;
- qu'on peut distinguer des états de début {p, x} (petit boulot, rien) ou de plutôt-début {w, t} (CDI ou D), opposables à des états de fin {f, m} (formation, maladie) ou de plutôt-fin {i, h, a} (intérim, emploi assisté, temps partiel)

- que l'état c (chômage) occupe une position quasi-médiane, avec un écart-type élevé. De plus il représente plus de 40% de tous les états (.408), ce qui signifie qu'il apparaît pratiquement partout et en toutes positions.

Cette analyse est surtout utile pour préparer des choix de structuration des états.

4.1.3 Préparation de l'analyse : la structuration des états

En effet, les états sont au départ présumés équivalents en importance, et les différences entre eux également équivalentes. Or ceci n'est en rien conforme à la sémantique des états : il y a à l'évidence moins de différence entre CDD et CDI qu'entre CDD et chômage.

Hector offre la possibilité de conférer des poids différents aux états, et aussi de construire des groupements d'états dotés eux aussi d'un poids. Le poids d'un état ou d'un groupe interviendrait comme coefficient multiplicateur des différences de densité cumulée qui constituent la base du calcul des distances entre séquences ; augmenter le poids d'un élément est donc augmenter son rôle dans la différenciation finale des classes de séquences.

Ce dispositif permet de nombreuses utilisations. Ainsi, si l'on souhaite qu'un état *a* ne soit jamais distingué d'un état *b*, mais que la présence de l'un ou l'autre garde son importance vis à vis des autres états, il faut donner à *a* comme à *b*, individuellement un poids de 0, mais créer aussitôt un groupe *ab* doté d'un poids de 1. On aura de cette façon neutralisé l'opposition entre *a* et *b*. On peut donner simplement un poids nul à un élément dont on ne souhaite pas qu'il joue un rôle dans la différenciation des séquences, et qu'il apparaisse donc comme une sorte de variable illustrative ou dépendante. On notera toutefois que l'influence d'un élément de poids nul n'est pas entièrement oblitérée, dans la mesure où il empêche là où il apparaît la présence d'un autre élément. Il continue donc à jouer un rôle discret, en creux.

Dans le cas présent, on choisit d'abord de donner un poids nul à deux éléments, *m* et *x* (maladie, rien), parce qu'ils se situent en dehors de la problématique formation-emploi, sur lequel on décide de centrer cette exploration.

On considère ensuite trois sous-ensembles complémentaires :

- *c*, le chômage
- *f*, la formation
- *w*, *t*, *i*, *p*, *h*, *a*, le travail, lui-même subdivisible en deux sous-sous-ensembles :
 - ◊ *i*, *p*, *h*, *a*, diverses formes de situations intermédiaires entre emploi et non-emploi
 - ◊ *w* et *t*, deux formes d'emploi « classiques ».

Il serait intéressant d'obtenir des poids équivalents pour ces trois sous-ensembles, tout en respectant des formes atténuées de contraste entre les éléments qui les composent. Pour ce faire, on confère à *c* et *f* le poids de 3, et, pour parvenir à l'équivalent dans le secteur du travail, on conserve à chacun des éléments {*w t i p h a*} son poids unitaire par défaut de 1, mais on ajoute une superstructure {*ipha*} dotée d'un poids de 1, une autre {*wt*} également dotée d'un poids de 1, et enfin une qui les chapeaute toutes les deux, {*wtipha*} dotée d'un poids de 1.

Ainsi, le contraste entre *c* (ou *f*) et l'un quelconque des éléments de {*wtipha*} aura un poids de 3, mais le contraste entre un élément de {*wt*} et un élément de {*ipha*} un poids de 2 seulement, et le contraste entre deux éléments distincts de {*ipha*} un poids de 1 seulement.

Il est clair que ces choix de pondération sont arbitraires, puisque d'autres seraient possibles, mais ils sont partie intégrante de la démarche d'interprétation des données : comme d'habitude, le chercheur choisit et justifie les catégories dans lesquelles il enferme le réel, parce que cette démarche réductrice est une condition essentielle à toute tentative de compréhension d'une complexité.

4.2 Analyse arborescente des séquences

On applique ces modes de structuration aux données étudiées, et on fait « tourner l'analyse » avec 7 groupes automatiques sur le critère de la variation (pour plus de détails, voir la partie méthodologique).

« Faire tourner l'analyse » veut dire faire fonctionner le logiciel avec des paramètres et des options choisies. L'image statique présentée ci-dessous est le résultat d'un processus itératif d'essai-erreur, de mise au point et de choix. En effet, le fonctionnement du logiciel est interactif, ce que ne peut montrer l'image dans le texte. Les « feuilles » à droite de l'arborescence ci-dessous sont des groupes de sujets, les catégories d'une typologie sur les séquences ; à l'écran du logiciel, si on clique une feuille, on la déploie en une structure plus fine ; si on clique une vignette qui n'est pas une feuille, mais qui est plus à gauche dans l'arborescence, on la replie en une feuille. Cette très grande versatilité de l'instrument, impose une responsabilité proportionnelle au chercheur, qui ne peut s'abriter derrière une excuse « l'analyse nous dit que ... », mais en a-t-il réellement le droit habituellement, tant les choix successifs modèlent les données ? Ici, ce que peut dire le chercheur, c'est « J'ai choisi de vous montrer cette manière de décrire les données parmi un très grand nombre de possibles, parce qu'elle permet de mettre en exergue tel ou tel phénomène intéressant ».

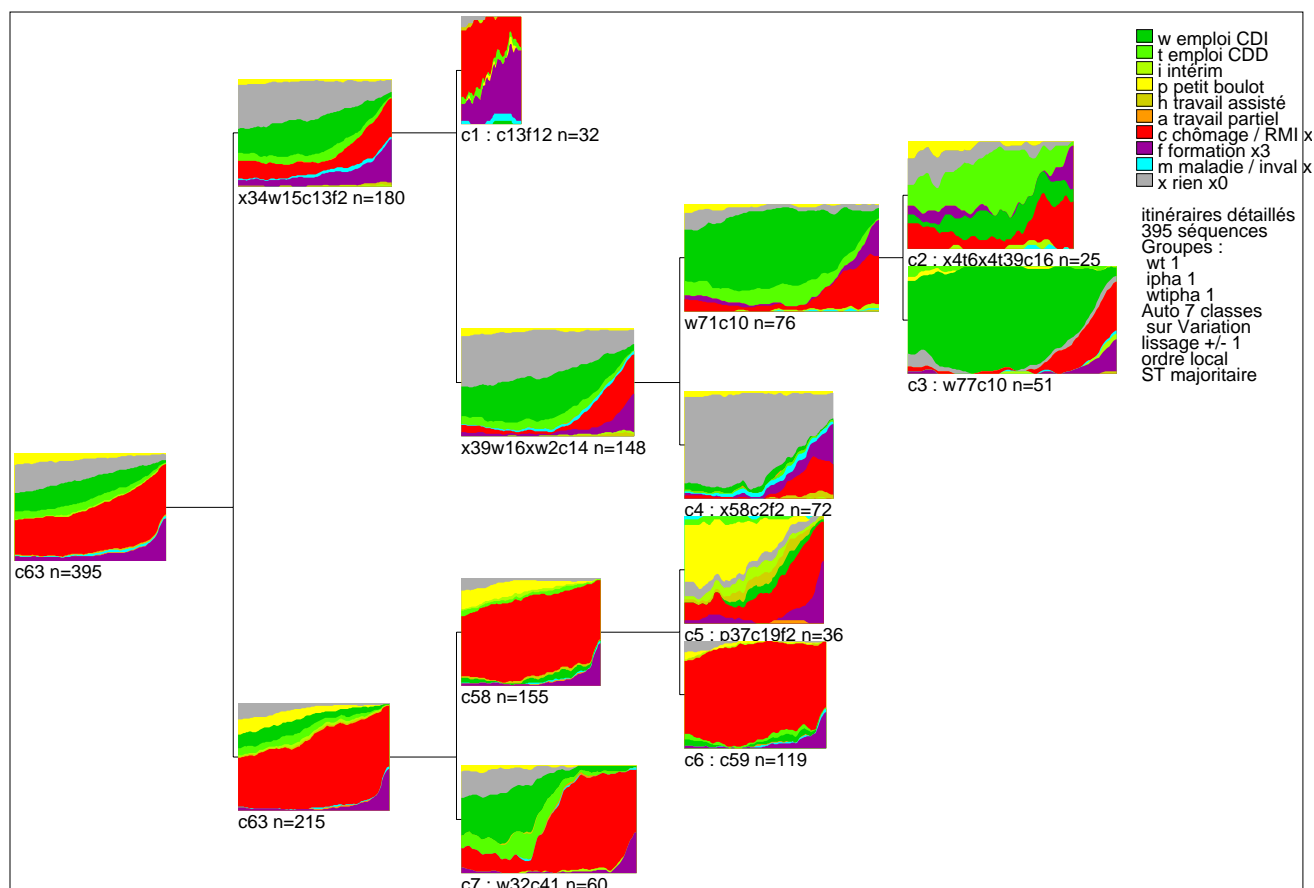
4.2.1 *Résultat graphique*

Il n'y a pas de justification théorique au choix du nombre de groupes, si ce n'est qu'il faut pouvoir trouver le moyen de les décrire de manière distincte, ce qui suppose qu'ils ne soient pas trop nombreux et que les différences entre eux soient importantes.

Il n'y a pas non plus de justification au choix du critère de la variation opposé au critère des effectifs, si ce n'est qu'on choisit ainsi d'obtenir des groupes terminaux homogènes plutôt que des groupes terminaux de taille comparable. Quand le critère de la variation fournit aussi des groupes de taille raisonnablement équilibrée, comme c'est le cas ici, elle est préférable à cause de l'homogénéité intra-classe, mais on est parfois obligé de composer avec les caractéristiques des données.

L'analyse est automatique au sens où elle résulte de l'optimisation d'un critère pour un nombre donné de groupes, sans intervention manuelle ensuite. Les interventions manuelles, qui consistent à déployer ou à replier un groupe en cliquant dessus, sont utiles pour intégrer « de force » des éléments disparates et peu nombreux, mais ne disposent plus du coup de la justification théorique de l'optimisation du critère.

Le découpage proposé ci-dessus n'est donc pas le seul à avoir été tenté par l'opérateur, mais celui qui a retenu son attention comme le meilleur compromis homogénéité / nombre et taille des groupes / intelligibilité, et donc *in fine* capacité à être décrits et commentés, ce qui constitue le critère ultime en matière de typologie.



La lecture s'opère ainsi : la vignette de gauche représente l'ensemble de la population et la représentation graphique de sa séquence-type, c'est à dire la séquence moyenne qui la caractérise (voir Chapitre V pour le mode de calcul). Ensuite, plus on va vers la droite, et plus les groupes se détaillent en sous-groupes avec leur séquence-type, jusqu'aux feuilles le plus à droite, qui portent un numéro de classe dans la perspective d'une variable typologique. On note que les représentations graphiques entre vignettes sont de plus en plus spécifiques et contrastées à mesure qu'on va vers la droite, ce qui représente bien le travail de l'algorithme de classification des sujets.

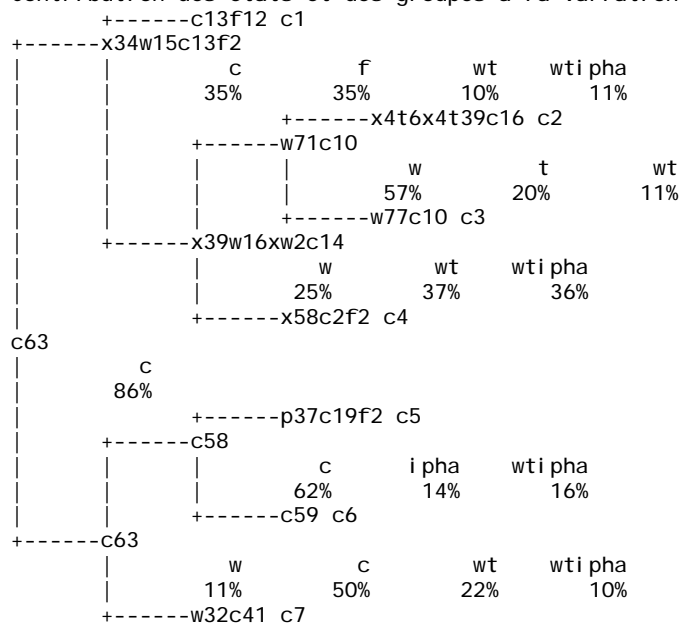
4.2.2 Aide à l'interprétation

L'arborescence suivante a la même structure que celle en couleur ci-dessus, et même si elle est beaucoup moins jolie, elle apporte des informations utiles. En effet, à chaque bifurcation de gauche à droite, il est indiqué quels états et/ou groupes ont contribué à séparer les deux branches, et dans quelles proportions, avec un plancher de 10%.

Ainsi la bifurcation première, celle qui sépare la branche qui aboutira aux classes c1 à c4, en haut, à celle qui aboutira aux classes c5 à c7, en bas, est due pour 86% de la variation à la répartition de l'unique état c, comme chômage, aucun autre état ou groupe n'intervenant pour au moins 10%.

L'utilisation principale de ce schéma est d'examiner ce qui a provoqué la différenciation entre deux branches voisines, quand ça n'apparaît pas de manière évidente.

Contribution des états et des groupes à la variation



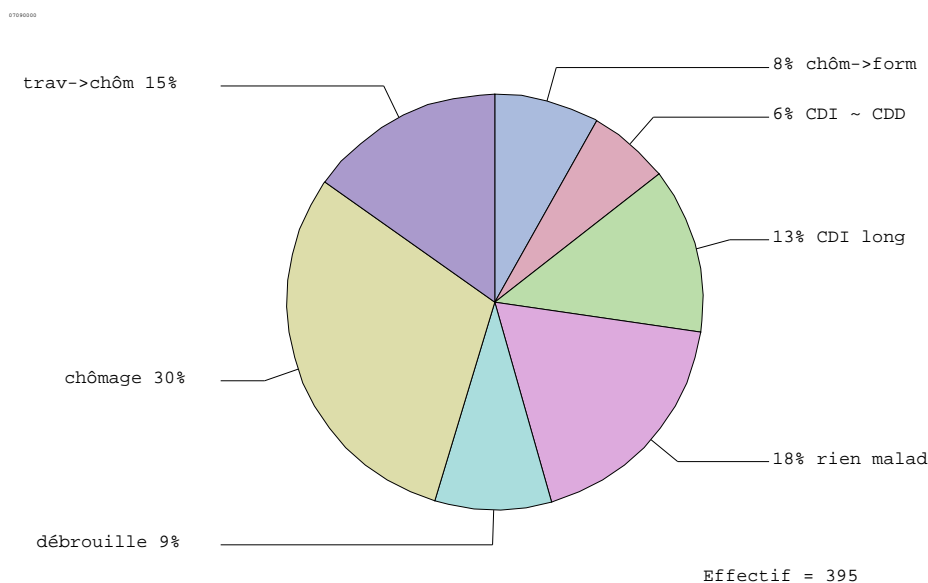
Ainsi la séparation entre le sur-groupe c5+c6 et la classe c7, en bas du schéma, est due à 11% à w, à 50% à c, à 22% à {wt} et à 10% à {wti pha}.

Quand on est parvenu à un équilibre convenable entre le nombre de classes typologiques, correspondant au feuilles de l'arborescence, à droite, la taille des groupes correspondants et l'homogénéité de la description possible, on fige la situation en générant la variable typologique correspondant aux classes.

4.3 Description des catégories

On a généré la variable typologique correspondant aux classes (les feuilles de l'arborescence), et on a entrepris de les décrire et de les nommer, essentiellement en s'appuyant sur l'analyse de leur séquence typique, mais aussi en apportant des éléments illustratifs obtenus en croisant la variable typologique avec certaines variables descriptives contenues dans le corpus (ces croisement figurent de manière détaillée après la description).

(Séq 7 classes 080710)



Où, sous forme tabulaire :

(Séq 7 classes 080710)

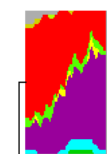
	effectifs	%/Total
chôm->form	32	8,10%
CDI - CDD	25	6,33%
CDI long	51	12,91%
rien mal ad	72	18,23%
débrouille	36	9,11%
chômage	119	30,13%
trav->chôm	60	15,19%
Total	395	100,00%

Efficacité entropique : 93,5%

L'efficacité entropique est le rapport entre la quantité d'information contenue dans la répartition en classes et le maximum théorique correspondant au cas où toutes les classes ont le même effectif : c'est donc une mesure de l'équilibre des classes. Une distribution trop déséquilibrée (par exemple avec une efficacité inférieure à 80 %) serait statistiquement inintéressante, car certaines classes auraient des effectifs trop faibles pour autoriser des déductions. Il serait dans ce cas recommandé de regrouper certaines classes pour obtenir un meilleur équilibre.

On décrit maintenant chacune des classes en analysant leur séquence-type et leur vignette illustrative. Cette présentation vise à restituer le travail de *dénomination* des classes, qui est un moment-clé de l'analyse.

4.3.1 La classe chôm->form



c1 : c13f12 n=32

Pour « chômage débouchant sur de la formation en volume important ». C'est la classe c1 dans l'arborescence des séquences. Elle rassemble 32 personnes, soit 8% de la population.

Sa séquence-type est c13f12, soit 13 trimestres de chômage suivis de 12 trimestres de formation, ceci en moyenne. L'examen de la vignette montre aussi une brève veine jaune-verte de petits boulots et/ou d'intérim, mais pas dans des proportions significatives, ainsi qu'une trace de maladie.

Cette classe a la plus faible durée parmi les 7 classes issues de l'analyse. En croisant avec d'autres variables, on constate sans étonnement qu'elle est constituée de personnes significativement jeunes (26 ans en moyenne).

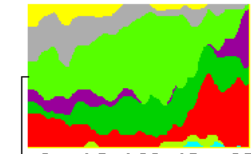
Font-ils partie de ceux qui passent d'un dispositif de formation à l'autre, pour cause de non-emploi durable ?

On peut le supposer, et on constate d'ailleurs que cette catégorie est la moins enthousiaste en début de formation quant à l'utilité de celle-ci, que ce soit pour apprendre à mieux lire, écrire et calculer ou pour apprendre à mieux se débrouiller face aux diverses démarches de la vie quotidienne. Mais le fait qu'ils soient très jeunes peut sans doute expliquer en partie ceci : ils n'ont peut-être pas encore été confrontés à des difficultés dans leurs démarches d'adultes, notamment du fait qu'ils n'ont en général pas encore occupé d'emploi, et ils n'auraient dès lors pas encore pris la mesure de l'importance de la formation de base.

Ils sont aussi les moins intéressés à ce que la formation les aide à chercher du travail, tout en exprimant clairement qu'il leur faut un emploi pour ne pas être menacés par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS. Par ailleurs, ils ne s'opposent que faiblement à l'idéologie qui veut que les chômeurs ne veulent pas travailler.

Bref, ils sont jeunes...et cherchent peu, pour le moment du moins, à rompre avec leur situation actuelle. Peut-être sont ils d'ailleurs en formation forcée...

4.3.2 La classe CDI ~ CDD



Pour « alternance de contrats à durée déterminée et indéterminée ». C'est la classe 2 de l'arborescence. Elle rassemble 25 personnes, soit 6% de la population. On aurait pu l'appeler aussi « Changements fréquents ».

Sa structure est complexe, avec comme séquence typique x4t6x4t39c16, soit 4 trimestres de Rien, 6 de CDD, 4 de Rien, 39 de CDD, 16 de chômage. Un effet de la séquence typique de style majoritaire, employé ici, est que le CDI, présent tout du long mais toujours dans des proportions inférieures au CDD, n'apparaît pas comme tel dans le résumé, et que l'analyse de la vignette est nécessaire pour interpréter cette classe. L'analyse des séquences fournit régulièrement au moins une (mais rarement plus) classe complexe qui se caractérise surtout par le fait qu'elle diffère des autres : dans ce cas le style majoritaire échoue à bien représenter la séquence typique, mais d'un autre côté les styles alternatifs (sériel et cumulatif, voir la partie méthodologique) fournissent des séquences typiques beaucoup trop détaillées pour être utilisables pour des séquences déjà longues comme c'est le cas ici, avec 69 trimestres (ce qui est proche de la moyenne de la population).

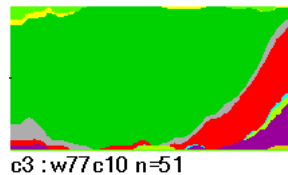
Les membres de cette classe ont aussi l'âge moyen de la population, environ 34 ans, et une association locale à .05 avec la classe de durée d'inoccupation de 1 à 2 ans.

Ils sont les plus enthousiastes quant à l'utilité de la formation pour apprendre à mieux lire, écrire et calculer et ils apprécient fortement que la formation les aide à mieux se débrouiller face aux diverses démarches de la vie quotidienne.

Ils sont aussi ceux qui ressentent le moins la pression à l'emploi de la part de l'ONEM, du FOREM ou du CPAS, tout en espérant néanmoins que la formation les aide à chercher du travail et en étant les premiers à se dire prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé. Enfin, ils sont mitigés sur le fait que la formation leur procure un statut plus enviable que celui de chômeur.

Ils semblent donc se considérer principalement comme des travailleurs. Ils semblent aussi envisager la faisabilité d'une réinsertion professionnelle et sont pleins de dynamisme et d'enthousiasme pour les divers apports de la formation. C'est sans doute à mettre en relation avec leur relative jeunesse et avec la durée courte de leur inoccupation.

4.3.3 La classe CDI long



Pour « Contrats à durée déterminée sur une longue période ». C'est la classe 3 de l'arborescence. Elle rassemble 51 personnes, soit 13% de la population.

Sa structure est simple, avec comme séquence typique w77c10, soit 77 trimestres de travail suivis de 10 trimestres de chômage. La vignette montre aussi une tranche non négligeable de formation à la fin (en violet), mais elle n'est pas majoritaire contre le chômage dans cette zone.

Il semble donc qu'on ait affaire à un groupe de personnes qui ont connu une carrière « normale » d'une petite vingtaine d'années, et qui sont touchés par le chômage deux à trois ans avant l'entrée en formation.

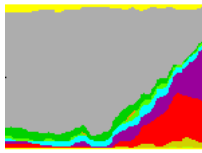
On note par ailleurs que ce groupe est le plus âgé de la population, avec 41 ans environ, mais aussi que les hommes y sont surreprésentés, ainsi que les étrangers originaires d'Asie et d'Europe de l'Est (associations locales à .01).

Notons que ceux qui ont connu une période longue de contrat à durée indéterminée sont proportionnellement ceux qui ont eu le plus tendance à quitter rapidement la formation.

Cette catégorie est, de loin, celle qui considère le plus que la formation ne procure pas un statut plus enviable que celui de chômeur.. Ils ressentent peu la pression à l'emploi de la part de l'ONEM, du FOREM ou du CPAS. Ils attendent, par contre, que la formation les aide à chercher du travail et se déclarent prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé. En attendant, ils apprécient que la formation les aide à apprendre à mieux lire, écrire et calculer et qu'elle les aide à se débrouiller face aux diverses démarches de la vie quotidienne. Enfin, la dépendance d'une femme vis-à-vis du salaire de son mari ne leur semble pas être un problème... Cette opinion est à mettre en relation avec le fait que les personnes plus âgées et les hommes sont sur-représentés dans cette catégorie ; sans doute ne voient-ils pas comme un problème le fait que leur femme soit dépendante de leur salaire...

Ils semblent donc se considérer principalement comme des travailleurs, privés temporairement d'emploi. Leur catégorie est d'ailleurs la seconde (sur sept) à estimer que les chômeurs ne veulent pas travailler... En attendant une réinsertion professionnelle, qu'ils espèrent rapide, ils cherchent à bénéficier des apports de la formation de base et font preuve d'un dynamisme certain en formation.

4.3.4 La classe rien malade



Pour « absence d'information relative à l'emploi » et (très accessoirement) « maladie-invalidité ». C'est la classe 4 de l'arborescence. Elle rassemble 72 personnes, soit 18% de la population.

Cette catégorie a un côté disparate : absence d'informations relatives à l'emploi et au statut, « rien » ou, très accessoirement, « maladie » (invalidité ou attente d'un enfant, c'est-à-dire émargement à la mutuelle, quelle qu'en soit le motif).

En dépit d'une certaine complexité de détail, avec comme séquence typique x58c2f2, soit 58 trimestres de « rien », deux de chômage et deux de formation, la vignette est dominée par la tache grise du Rien, et offre l'originalité d'une veine bleu ciel de « maladie invalidité » qui ne se trouve avec une telle netteté dans aucune autre classe, d'où la dénomination choisie. Pour le reste, la séquence s'achève par chômage et formation, ce qui n'est pas une originalité dans la population étudiée.

Le codage du « rien » pose question : s'agit-il d'une non-présence sur le marché du travail, d'une absence d'information ou d'un chômage non-répertorié parce que non-indemnisé ?

Le recoupement avec d'autres variables peut aider à lever le doute : les membres de cette classe sont plutôt jeunes (33 ans environ), mais les trois-quarts d'entre eux sont des femmes (association locale à .05) et les personnes d'origine maghrébine y sont surreprésentés (association locale à .01). Cela ne permet cependant pas qu'il s'agit d'un groupe de femmes maghrébines, puisque 24% des membres de ce groupe sont des hommes, et, indépendamment de cela, 57% des membres de ce groupe sont des belges.

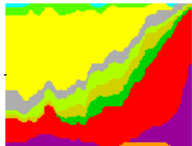
Dans le cas des femmes, on peut supposer que, dans de nombreux cas, il s'agit de périodes de grossesse et d'éducation de petits enfants.

Cette catégorie est particulièrement enthousiaste quant à l'utilité de la formation pour apprendre à mieux lire, écrire et calculer et c'est elle qui apprécie le plus, et de loin, que la formation aide à mieux se débrouiller face aux diverses démarches de la vie quotidienne et qu'elle permette d'apprendre à chercher du travail.

Ses membres estiment enfin que la formation procure un statut plus enviable que celui de chômeur, mais sont les premiers à estimer que les chômeurs ne veulent pas travailler ; ils sont aussi les premiers à déplorer qu'une femme sans diplôme et sans emploi se retrouve dépendante de son mari... Comme les membres de cette classe sont majoritairement des femmes, on peut supposer qu'elles parlent ici d'une situation vécue...

Il semble donc que ces personnes cherchent à opérer une rupture radicale avec leur situation antérieure en se mobilisant résolument pour la formation. Elles sont encore relativement jeunes et la formation leur apparaît comme l'occasion de rebondir dans leur vie, de prendre un nouveau départ...

4.3.5 *La classe débrouille*



c5 : p37c19f2 n=36

Pour « Abondance de petits boulots ». c'est la classe 5 de l'arborescence. Elle rassemble 36 personnes, soit 9% de la population.

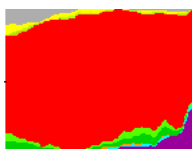
Pratiquement tous les états apparaissent dans cette séquence, dont le résumé typique est p37c19f2, soit 37 trimestres de petits boulots, 19 semestres de chômage et 2 de formation, avec le chômage présent d'un bout à l'autre, mais la caractéristique visuelle la plus frappante est bien la grosse tache jaune, largement majoritaire sur les deux tiers de la durée.

Les membres de cette classe sont plutôt jeunes (33 ans environ), mais à peine plus que la population dans son ensemble. Pour ce qui est du sexe, de l'origine nationale et de la durée du chômage, cette classe ne se distingue pas de la population dans son ensemble.

Ce sont ceux qui estiment le plus que la formation procure un statut plus enviable que celui de chômeur. Ils sont aussi les premiers à déclarer qu'il leur faut un emploi pour ne pas être menacés par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS, sans pour autant se déclarer particulièrement prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé. Ils sont en même temps les premiers à contester l'idéologie qui veut que les chômeurs ne veulent pas travailler.

Ils semblent donc être à la recherche d'une dignité et d'un statut social nouveau, par opposition aux situations de galère et de petits boulots qu'ils ont connues jusqu'à présent. Le statut que leur confère la formation leur apparaît déjà meilleur... Et leurs tentatives multiples d'insertion professionnelle (parfois sous la contrainte) les autorise particulièrement à s'indigner quand des personnes taxent les chômeurs de fainéants.

4.3.6 *La classe chômage*



c6 : c59 n=119

Pour « essentiellement chômage », c'est la classe 6 de l'arborescence. Elle rassemble 119 personnes, soit 30% de la population.

Sa caractéristique principale est la dominance de l'état de chômage d'un bout à l'autre de la séquence, sur 59 trimestres, avec de très légères franges de couleur qui dénotent la présence sporadique d'autres états. Cette classe rassemble des personnes qui n'ont pratiquement jamais connu d'autre situation que le chômage depuis la fin de leurs études secondaires, et ce pour une durée de quinze ans en moyenne.

Elle est relativement peu enthousiaste quant à l'utilité de la formation, que ce soit pour apprendre à mieux lire, écrire et calculer, pour apprendre à chercher du travail, ou même pour bénéficier d'un statut préférable au chômage.

Paradoxalement, ses membres ne ressentent pas particulièrement qu'il leur faut un emploi pour ne pas être menacés par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS, sauf ceux dont la durée d'inoccupation est particulièrement longue. Ils sont d'ailleurs les derniers à se dire prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé. Sans doute n'y croient-ils plus...

Tout aussi paradoxalement, ils ne s'opposent que faiblement à l'idéologie selon laquelle les chômeurs ne veulent pas travailler.

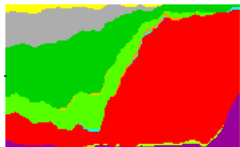
Enfin, ils sont aussi les derniers à voir un problème dans le fait qu'une femme se retrouve dépendante du salaire de son mari...

Il semble donc que ces personnes soient découragées, fatalistes, résignées... quant à leurs perspectives d'avenir ; ces stagiaires semblent aussi être dans une logique d'adaptation, voire de satisfaction, quant à leur état de chômeurs de longue durée. De surcroît, ils ne s'insurgent même plus vraiment contre ceux qui taxent les chômeurs de fainéants.

Ils semblent donc avoir lâché prise, être cassés, et la formation ne leur semble pas pouvoir être d'un grand secours, même pour la gestion de leur vie quotidienne ou pour bénéficier d'un meilleur statut...

Ils n'ont pas de caractéristique particulière en matière de sexe ou d'âge, mais ce sont à 82% des sujets belges, et bien sur cette classe est fortement associée à la plus longue durée de chômage.

4.3.7 La classe trav->chôm



c7 : w32c41 n=60

Pour « assez longue période de travail, puis long chômage », c'est la classe 7 de l'arborescence. Elle rassemble 60 personnes, soit 15% de la population.

Sa séquence typique w32c41 se traduit comme 32 trimestres de travail en CDI, suivi de 41 trimestres de chômage. Au delà des effets de majorité, la vignette permet de constater un incidence non négligeable de l'état t (vert clair : CDD) dans la première moitié de la séquence, ainsi qu'une zone minoritaire de Rien au début. Cependant la caractéristique principale de cette classe est bien l'effet de transition brutale entre une première moitié de la séquence majoritairement travaillée, et une second moitié presque entièrement chômée.

Ils sont d'avis que la formation procure un statut plus enviable que celui de chômeur et espèrent nettement moins que les autres que la formation les aide à chercher du travail ; peut-être n'y croient-ils plus vraiment, eux non plus...

Mais ils estiment en même temps qu'il leur faut un emploi pour ne pas être menacés par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS. Ils se disent d'ailleurs plutôt prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé.

Par ailleurs, ils n'attendent que moyennement que la formation les aide à se débrouiller face aux diverses démarches de la vie quotidienne.

Enfin, la dépendance d'une femme vis-à-vis du salaire de son mari ne leur semble pas être un problème... Peut-être sont-ils à ce sujet dans le même cas de figure que ceux de la catégorie « CDI long ». En effet, ils sont également parmi les plus âgés (39 ans environ), mais ils n'ont pas de spécificité de genre ni de nationalité, et la classe est bien sûr associée aux plus longues durées de chômage..

Il semble donc que ces personnes soient découragées, pessimistes et fatalistes quant à leurs perspectives d'avenir ; le fait qu'elles soient relativement âgées et accumulent une longue durée d'inoccupation les y pousse sans doute.

Mais contrairement à la catégorie précédente des chômeurs de longue durée, celle-ci regroupe des personnes qui sont encore à la recherche d'un statut plus valorisant que celui de simple chômeur et sont prêtes à se mobiliser pour un emploi, d'autant plus qu'elles sont nettement plus conscientes des menaces qui pèsent sur elles de la part de l'ONEM, du FOREM ou du CPAS.

4.4 Réintégration de la typologie dans l'espace des variables

Une fois créée, une variable typologique issue de l'analyse des séquences se comporte comme une variable ordinaire. Cette propriété a déjà été utilisée ci-dessus pour compléter le portrait-robot des sept classes. On les trouve détaillées dans la prochaine sous-rubrique. D'autres, anecdotiques ou non, viennent illustrer le lien profond entre les itinéraires des individus et leurs conditions d'existence actuelles.

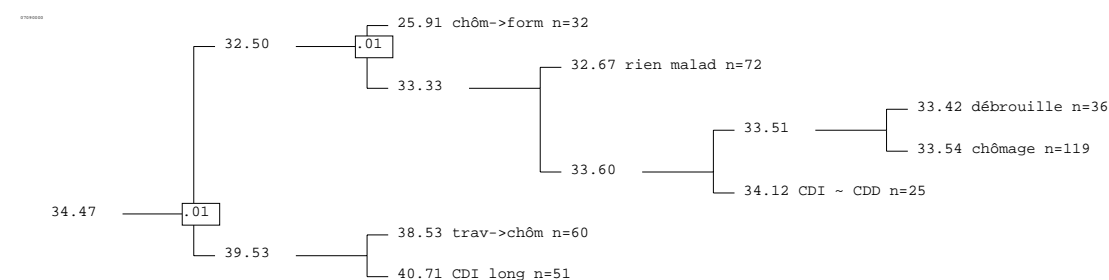
4.4.1 Variables ayant contribué à la description des classes

De manière assez classique, l'âge :

Analyse de la variance de (âge) selon les positions de (Séq 7 classes 080710)

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
chôm->form	32	25.91	6.37
CDI ~ CDD	25	34.12	7.56
CDI long	51	40.71	7.32
rien mal ad	72	32.67	9.04
débrouille	36	33.42	8.57
chômage	119	33.54	8.87
trav->chôm	60	38.53	7.99
ENSEMBLE	395	34.47	9.12

F(6, 388) = 13.57 s. à .0000



Une première opposition (notée à $p < .01$ dans l'arborescence, mais ce type de schéma ne cherche pas de seuil plus fin que celui-là ; en fait l'opposition est vraisemblablement significative à $p > .0001$ ou plus fin) sépare les cinq classes du haut des deux classes du bas. Une seconde opposition sépare les *chôm->form*, ceux qui sont passés quasi-directement du chômage à la formation sans passer par la case travail, aux quatre autres types.

Le lien entre les deux variables est évidemment associé à la longueur de l'itinéraire, mais pas de manière directe et mécanique : dans l'analyse des séquences, la longueur des séquences n'intervient pas dans la comparaison entre les séquences, qui sont ajustées de manière procustéenne (cf. partie méthodologique) à une longueur standard. C'est parce que certains styles de contenu des séquences vont de pair avec certaines durées que l'on retrouve un lien entre âge et classe typologique. Si la longueur des itinéraires jouait un rôle ; direct dans les comparaisons de

séquences, toutes les classes différencieraient significativement, ce qui n'est pas le cas : les classes qui dans l'arborescence en sont pas séparées par un cartouche orné d'un seuil (.01, .05) ne sont pas significativement différentes.

Il y a donc une nette coupure entre les plus âgés qui ont souvent connu une période longue d'emploi et les plus jeunes qui ont eu, dans le meilleur des cas, une activité professionnelle changeante et des petits boulots, mais qui aussi, dans les pires des cas, n'ont rien connu d'autre que le chômage.

Toujours aussi classique, le Sexe :

(Séq 7 classes 080710) x (sexe)

N %L +	femme	homme	S/LIGNE :
chôm->form	19 59%	13 41%	32 100%
CDI ~ CDD	17 68%	8 32%	25 100%
CDI long	23 45% ---	28 55% +++	51 100%
rien mal ad	55 76% ++	17 24% --	72 100%
débrouille	24 67%	12 33%	36 100%
chômage	81 68%	38 32%	119 100%
trav->chôm	37 62%	23 38%	60 100%
S/COLONNE:	256 65%	139 35%	395 100%

Khi 2 = 14.32 pour 6 d.d.l. s. à .05

Les associations locales ne sont fortes que pour le cas Hommes en CDI long, autrement dit une carrière professionnelle « normale », et pour le cas Femmes, rien mal ad, qui intègre bien sûr la fraction féminine absente du marché de l'emploi, notamment à cause du rôle « femme au foyer ».

La nationalité joue également un rôle important :

(Séq 7 classes 080710) x (Nationalités)

N %L +	bel ges	européen	maghrébi ns	afri cai ns	asi eDi vers	europEst	S/LIGNE :
chôm->form	27 84%	2 6%	2 6%			1 3%	32 100%
CDI ~ CDD	15 60%	4 16% +	4 16%	2 8%			25 100%
CDI long	30 59% --	2 4%	2 4%	3 6%	5 10% +++	9 18% +++	51 100%
rien mal ad	41 57% ---	3 4%	18 25% +++	2 3%	3 4%	5 7%	72 100%
débrouille	25 69%	5 14% +	4 11%			2 6%	36 100%
chômage	106 89% +++	4 3% -	3 3% ---	3 3%	3 3%		119 100%
trav->chôm	46 77%	7 12%	4 7%	2 3%	1 2%	-	60 100%
S/COLONNE:	290 73%	27 7%	37 9%	12 3%	12 3%	17 4%	395 100%

Avec 23 correction(s) de Yates, Khi 2 = 70.07 pour 30 d.d.l. s. à .0001

On notera l'incidence importante des CDI long sur les populations étrangères d'Asie et divers et d'Europe de l'est : il y a là la trace d'une immigration qualifiée, qui, pour des raisons de langue, fait usage d'un dispositif pas nécessairement approprié pour s'insérer économiquement. La catégorie rien mal ad trouve un lien avec l'origine maghrébine par une pratique notoire du maintien des femmes au foyer. Le chômage (long) est ici « cœur de cible » avec une forte proportion de sujets belges.

Les durées d'inoccupation recourent la problématique des longueurs d'itinéraires :
(Séq 7 classes 080710) x (classes durée d'inoccupation)

N %L +	1an ou-	1à2ans	3à5ans	6à10ans	>10ans	S/LIGNE :
chôm->form	6 20%	11 37%	8 27%	5 17%	---	30 100%
CDI ~ CDD	4 16%	11 44% ++	6 24%	4 16%	--	25 100%
CDI long	7 14%	18 36% +	14 28%	9 18%	2 4% ---	50 100%
rien mal ad	12 20%	15 25%	15 25%	12 20%	5 8% --	59 100%
débrouille	13 37% +++	5 14% -	5 14%	5 14%	7 20%	35 100%
chômage	17 17%	21 21%	15 15%	17 17%	31 31% +++	101 100%
trav->chôm	3 5% ---	14 23%	10 17%	15 25%	18 30% +++	60 100%
S/COLONNE:	62 17%	95 26%	73 20%	67 19%	63 18%	360 100%

Avec 2 correction(s) de Yates, $\chi^2 = 54,30$ pour 24 d.d.l. s. à .001

Le profil chômage comme, le profil trav->chôm recourent de longues durées d'inoccupation, tandis que le profil débrouille est le fait de (jeunes) chômeurs récents.

Les niveaux de diplôme sont uniformément répartis entre les sept catégories d'itinéraires socioprofessionnels.

Mais lorsqu'on confronte ces dernières avec les types d'enseignement secondaire suivi, on constate quelques différences intéressantes :

- Les diplômés du secondaire supérieur professionnel sont sur-représentés dans la catégorie « Chômage de longue durée essentiellement », et plutôt sous-représentés dans la catégorie « Rien / Enfants / Maladie / Absence d'infos ».
- Les diplômés du secondaire supérieur technique sont sur-représentés dans la catégorie « Travail long puis chômage long ».
- Les diplômés du secondaire supérieur général sont sur-représentés dans la catégorie « Rien/Enfants/Maladie/Absence d'infos » et plutôt sous-représentés en « CDI long » et en « Changements fréquents ».

La situation familiale : parmi les associations les plus marquées, notons celle de la catégorie « Chômage long puis période longue de formation » avec ceux qui ne disposent pas de leur propre logement ; ils sont aussi, comme on l'a vu, les plus jeunes puisque leur moyenne d'âge est de 26 ans.

On constate également un lien important de la catégorie « Changements fréquents » avec ceux qui vivent seuls.

Enfin, parmi les associations qui sont également marquées, notons celle des « CDI long » avec les personnes qui vivent en couple, et l'absence de CDI long chez les femmes seules avec enfant(s).

Il est donc manifeste ici que stabilité familiale va de paire avec la stabilité professionnelle...

4.4.2 Catégorie et type de formation

Certaines associations locales entres catégories issues de l'analyse des séquences et le type de formation sont à signaler.

La catégorie « Rien / Enfants / Maladie / Absence d'infos » est fortement associée à l'alphabétisation, tandis que les CDI longs le sont à la filière du bâtiment. Ces derniers sont donc, en majorité, des personnes qui, après une longue période de travail, sont confrontées à des difficultés liées notamment à une absence de qualification, voire à une maîtrise insuffisante des savoirs de base.

Les publics de l'alphabétisation sont aussi moins représentés dans la classe des « chômeurs de longue durée ».

On note enfin l'absence relative des CDI longs dans le tertiaire.

4.4.3 Quelques autres croisements intéressants ou singuliers

La classe d'appartenance dans la typologie des séquences recoupe, de manière frappante ou plus anecdotique, plusieurs autres variables. Pour les filières de formation, rien mal ad est associé à l'alphabétisation, tandis que CDI long l'est à la prépro bâtiment ($\chi^2 = 34,36$ à 18 ddl, $p < .05$).

De même, rien mal ad est associé à des convictions religieuses, et chômage à leur absence ($\chi^2 = 15,70$ à 6 ddl, $p < .05$), ce qui ne fait que refléter la répartition de ce critère selon les nationalités et une certaine opposition maghrébin(e)s/belges.

De manière plus significative, on doit signaler le lien avec la Situation du Logement :

(Séq 7 classes 080710) x (Situation Logement)

N	%L	seul	seul +E	coupl e	coupl e+E	pasChezSoi	S/LI GNE :
chôm->form	+	9 28%	6 19%	5 16%	4 12%	8 25%	32 100%
CDI ~ CDD		12 48%	5 20%	2 8%	5 20%	1 4%	25 100%
CDI long		14 28%	7 14%	10 20%	18 36%	1 2%	50 100%
rien mal ad		10 15%	26 38%	9 13%	16 24%	7 10%	68 100%
débroui l l e		8 23%	10 29%	4 11%	10 29%	3 9%	35 100%
chômage		15 13%	44 38%	8 7%	30 26%	18 16%	115 100%
trav->chôm		14 24%	22 37%	4 7%	18 31%	1 2%	59 100%
S/COLONNE:		82 21%	120 31%	42 11%	101 26%	39 10%	384 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 55.37$ pour 24 d. d. l. s. à .001

Parmi les associations les plus marquées, celle de chôm->form, catégorie « jeune », avec pasChezSoi, et CDI ~CDD avec seul (e).

Les sept types différent aussi sur ce qu'est un bon salaire : les CDI long, qui ont connu de vrais salaires, pensent majoritairement qu'un bon salaire est supérieur à 1500€ ($\chi^2 = 26,50$ à 12 ddl, $p < .01$).

Enfin, massivement, les sept classes en sont pas égales devant le permis de conduire :

(Séq 7 classes 080710) x (permis de conduire)

N	%L	PermDeCon-	PermDeCon+	S/LI GNE :
chôm->form	+	25 78%	7 22%	32 100%
CDI ~ CDD		9 38%	15 62%	24 100%
CDI long		15 29%	36 71%	51 100%
rien mal ad		45 63%	26 37%	71 100%
débroui l l e		21 58%	15 42%	36 100%
chômage		76 65%	41 35%	117 100%
trav->chôm		23 39%	36 61%	59 100%
S/COLONNE:		214 55%	176 45%	390 100%

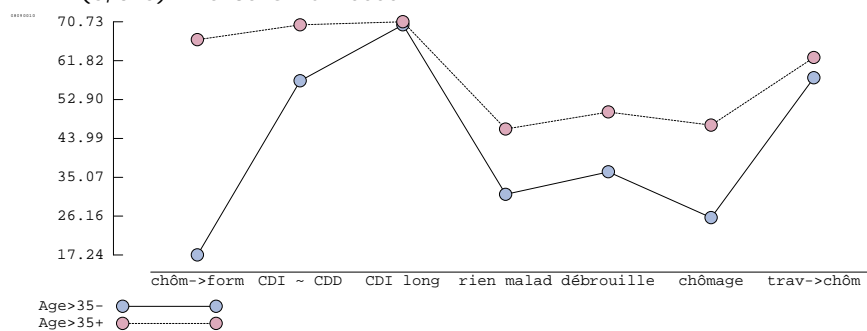
$\text{Khi}^2 = 36.33$ pour 6 d. d. l. s. à .0000

On pourrait penser retrouver ici, à l'évidence, la trace du facteur âge. Pourtant l'âge n'explique pas tout :

Analyse de la variance de (permis) selon (Age>35) et (Séq 7 classes 080710)

Vari able num. 1 : $F(1, 376) = 23.79$ s. à .0000

Vari able num. 2 : $F(6, 376) = 6.85$ s. à .0000



Certes, dans chaque classe, les plus jeunes ont moins tendance à avoir le permis, et l'influence propre de l'âge ($F=23,79$) est au moins trois fois plus, importante que celle de la classe dans la typologie sur les séquences ($F=6,85$), mais cette dernière conserve une influence extrêmement significative à âge égal ($p>.0000$) : si CDI ~CDD et CDI long, ou encore trav->chôm ont des taux de permis élevés pour tout âge, il n'en va pas de même pour rien malad, débrouille et chômage. On observe donc une forme de fragilité sociale qui se surajoute aux effets de l'âge.

4.4.4 Les oppositions les plus saillantes

Récapitulons ici les oppositions les plus saillantes entre les différents types d'avis émis au démarrage de la formation selon les catégories d'itinéraires socioprofessionnels :

1. L'utilité de la formation est perçue le plus par ceux qui ont connu des changements fréquents de situation professionnelle (CDD, CDI, entrecoupés d'autres situations), et elle est fortement ressentie par ceux qui ont connu une longue période en CDI ainsi que par ceux qui sortent d'une longue absence sur le marché du travail (« Rien »...).

A l'opposé, l'utilité de la formation est ressentie le moins par les personnes qui ont connu une période longue de chômage suivie d'une période longue de formation, et elle rencontre un enthousiasme mitigé de la part des personnes qui connaissent essentiellement le chômage de longue durée ainsi que de la part de ceux qui connaissent un chômage de longue durée après une longue période de travail.

Le chômage de longue durée semble donc constituer un frein à l'enthousiasme pour l'utilité de la formation, du moins au démarrage de celle-ci...

2. Le fait que la formation confère un statut meilleur que celui de chômeur est apprécié le plus par ceux qui sortent d'une situation professionnelle faite de nombreux petits boulots (parfois au noir) ; ce fait est aussi fortement apprécié par ceux qui ont connu une longue absence sur le marché du travail (« Rien »...) et par ceux qui connaissent un chômage de longue durée après une longue période de travail.

A l'opposé, cet avantage que donnerait la formation est nié le plus par ceux qui ont connu une longue période en CDI, mais semble tout aussi peu important pour ceux qui connaissent essentiellement le chômage de longue durée, ce qui apparaît comme paradoxal.

3. Ceux qui ressentent le plus la pression à l'emploi de la part de l'ONEM, du FOREM ou du CPAS sont ceux qui sortent d'une situation professionnelle faite de nombreux petits boulots (parfois au noir) ; cette pression est également ressentie par ceux qui ont connu une période longue de chômage.

A l'opposé, cette pression est niée le plus par ceux qui ont connu des changements fréquents de situation professionnelle (CDD, CDI, entrecoupés d'autres situations), ainsi que par ceux qui ont connu une longue période en CDI ; l'insertion longue en emploi de ces deux catégories leur donne sans doute l'impression d'être plus ou moins à l'abri des pressions éventuelles à l'insertion professionnelle. Mais cette pression est également niée par ceux qui connaissent essentiellement le chômage de longue durée, ce qui apparaît comme paradoxal.

4. L'idéologie qui veut que les chômeurs ne veulent pas travailler est rejetée le plus par ceux qui sortent d'une situation professionnelle faite de nombreux petits boulots.

A l'opposé, elle est portée le plus par ceux qui sortent d'une longue absence sur le marché du travail (« Rien »...) et est également assez présente dans d'autres catégories. Mais que ceux qui connaissent essentiellement le chômage de longue durée soient également porteurs de cette idéologie constitue un paradoxe de plus...

5. Ceux qui sont prêts à se déplacer loin et tout seuls pour un emploi bien payé sont surtout ceux qui ont connu des changements fréquents de situation professionnelle (CDD, CDI, entrecoupés d'autres situations), ceux qui ont connu une longue période en CDI et ceux qui connaissent un chômage de longue durée après une longue période de travail. C'est donc ceux qui ont déjà occupé un emploi « normal » qui font preuve de la plus grande mobilité ; c'est incontestablement à mettre en lien avec le fait que ces trois catégories sont celles qui possèdent le plus le permis de conduire. A l'opposé, ceux qui connaissent un chômage de longue durée se montrent les moins prêts à se déplacer loin...et sont aussi ceux qui possèdent le moins le permis de conduire...

6. Enfin, la dépendance d'une femme vis-à-vis du salaire de son mari ne semble pas être un problème pour ceux qui connaissent un chômage de longue durée ni pour ceux qui ont connu une longue période en CDI. A l'opposé, ceux qui sortent d'une longue absence sur le marché du travail (« Rien »...) déplorent le plus cet état de fait.

4.5 Conclusion provisoire sur l'analyse des séquences

Cette méthode vient de montrer sur nos données, en dépit de son caractère quasi-expérimental, toute sa puissance heuristique. On s'attend à ce que des études à venir, mettant en œuvre des recueils de données contrôlées de manière à s'adapter à ce type d'analyse, se développent à l'avenir, dans une dialectique entre la confiance du chercheur dans l'utilité d'une démarche, et les indéniables efforts de rigueur dans le recueil et le codage, ainsi que d'investissement dans la compréhension du procédé.

Il ne s'agit nullement de suggérer que les individus sont surdéterminés par ce qu'ils ont vécu, dans une sociologie du désespoir aggravée par la technologie d'analyse, mais un certain nombre de phénomènes autour du chômage, de la formation, et plus encore de la stagnation des personnes dans des dispositifs de remédiation répétitifs, ne peuvent être étudiés efficacement sans le secours d'un outil de ce genre.

Dans le second chapitre de l'étude, on confrontera de manière plus approfondie ces différents itinéraires socioprofessionnels aux motivations et représentations qui y seront analysées. Il est en effet certain que les parcours biographiques de ces adultes, ajoutés au contexte socioéconomique dans lequel ils vivent, déterminent la nature de leur engagement en formation : les conditions d'entrée en formation, les attentes vis-à-vis de la formation, l'impact perçu, le ressenti d'éventuelles perspectives d'insertion professionnelle et/ou la perception d'autres dimensions de la formation,... bref, les diverses formes de rapports à la formation.

CHAPITRE II

QUE DISENT-ILS ?

LES REPRESENTATIONS DU PUBLIC

Les représentations sociales dans les faits d'éducation sont un terrain d'étude pour comprendre comment s'élaborent, s'organisent et s'affrontent des représentations sociales qui constituent une médiation essentielle entre le système éducatif et la société ».

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,
Nathan Université, 1981.

A l'issue du premier chapitre, nous connaissons les caractéristiques sociales du public et disposons d'une image réelle de leur situation. Avec le deuxième chapitre on entre dans le champ des « discours », des opinions, des représentations.

Le champ des représentations est, comme l'écrit Alain Dubus, « une méta-catégorie neutre susceptible de rassembler tout ce qu'on pourrait énumérer avec les vocables d'opinions, d'attitudes, de jugements, d'évaluations, de positionnements, d'expressions idéologiques, de degré d'adhésion... qui ont en commun de solliciter la réaction subjective de l'enquêté à un énoncé. »³⁴

Le terme « représentation »³⁵ vient du latin *representatio* et signifie le fait de rendre présent. La représentation est ainsi l'acte par lequel un objet ou une idée absente sont rendus sensibles au moyen de signes, d'images, de symboles, de paroles, de discours. Par extension, c'est aussi ce qui se présente à l'esprit à l'occasion de l'expérience sensible.

Le dictionnaire de philosophie donne une définition similaire du concept du point de vue sociologique : « conception, croyance, système de valeurs s'imposant plus ou moins à un groupe d'individus ».³⁶

La question essentielle qui se pose lorsqu'on analyse les représentations des individus est d'une part de savoir si ces représentations sont conformes à la réalité, et d'autre part si l'on peut considérer qu'elles constituent le chaînon intermédiaire entre leur perception de la réalité et leur discours (leur expression conceptuelle).

On sait en effet que les individus peuvent *consciemment* déformer la réalité. Mais là n'est pas le problème principal ; celui-ci réside dans la complexité-même de la réalité et dans son opacité, ce qui induit souvent et *inconsciemment* des perceptions déformées, mystifiées.

C'est dire combien la prudence s'impose, dans l'analyse des représentations individuelles et dans le passage de celles-ci aux représentations collectives et sociales.

La représentation sociale, écrit Jodelet, est considérée comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée (...) concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » ; en fait, on utilise très souvent l'expression « représentation sociale » au pluriel

34 Alain Dubus, *Enquêtes par questionnaire : les valeurs de représentation*, p.2, notes de cours, Université Charles-de-Gaule, Lille III.

35 Voir définition du *dictionnaire Robert*

36 *Dictionnaire de philosophie*, Armand Colin, 2000, p.259.

« parce que les représentations s'organisent, s'assemblent, se structurent pour former « des ensembles organisés de significations sociales ».³⁷

Le dictionnaire de l'éducation et de la formation met également l'accent sur le fait que la représentation implique une activité à la fois cognitive et sociale qui fonde sa nature interdisciplinaire et explique « sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et de concepts psychologiques ».

Donc, tout en étant conscients de la nécessité de la plus grande prudence dans les interprétations, on tentera d'appréhender un certain nombre de *représentations sociales collectives* : « conceptions et symboles qui résultent de l'interaction sociale et qui acquièrent une signification commune pour les membres du groupe et provoquent chez eux des réactions émotionnelles semblables ».³⁸

Le but de ce chapitre est donc bien de passer du champ des représentations individuelles aux représentations sociales.

Conscients des difficultés qu'on vient d'évoquer, des mesures de prudence ont été prises afin de ne pas se laisser piéger par les discours et de ne pas interpréter ceux-ci comme étant la stricte reproduction de la réalité.

Ainsi, d'une part, le questionnaire a été conçu pour qu'à plusieurs reprises et en plusieurs endroits les personnes soient amenées à s'exprimer : sur eux-mêmes (paragraphe 1), sur leur vécu scolaire (paragraphe 2), sur les raisons de leur entrée en formation et les dynamiques en jeu au cours de la formation (paragraphe 3) et sur leurs opinions à l'égard de l'emploi et du chômage (paragraphe 4).

Comme l'écrit Véronique Leclercq, en posant des questions de nature différente, dans des registres différents, on peut escompter mettre en évidence des causes externes, axées sur le versant contrainte, mais aussi des buts personnels qui orientent l'activité ou encore des mobiles très intimes constituant les enjeux profonds de l'entrée en formation. Cette justification que la personne se donne, et nous donne en même temps, renvoie à la construction par ce sujet du sens de son engagement (...) Les deux dimensions d'intelligibilité et de légitimation sont au cœur de l'expression de motifs explicites. Il nous faut les analyser comme éléments d'une construction subjective émanant de personnes souvent considérées comme subissant les faits, passifs et peu autonomes (...) Les discours sur l'école, le chômage, la formation... sont considérés comme des façons de lire le réel. Par ailleurs, les discours sont également vus comme résultats d'une construction d'une « histoire » à propos de leur engagement en formation, dans une situation de dialogue particulière. (...) La personne est amenée à formaliser des raisons d'agir après coup, et ce dans un contexte précis ».³⁹

Ainsi d'autre part, dans l'interprétation des données et dans l'élaboration de la synthèse par profil-type de représentation, le recul critique par rapport au « politiquement correct » a été systématique. De même d'ailleurs que le recouplement des données du discours avec la situation réelle des stagiaires. Des relations statistiques ont été dégagées et des tendances sont apparues qui fondent nos affirmations, lesquelles doivent être prises pour ce qu'elles sont : des hypothèses pouvant déboucher sur des études ultérieures. Enfin, nous avons confronté nos résultats avec ceux de quelques autres enquêtes.

On constatera que les résultats de notre enquête sont fort proches des autres enquêtes réalisées aujourd'hui, ce qui confirme nos analyses et les consolide, sans toutefois les recouvrir.

37 Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université, 1981.

38 *Dictionnaire de sociologie*, Petite bibliothèque de sociologie internationale, 1961, Librairie Marcel Rivière et Cie, p.212.

39 Véronique Leclercq, *Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation*, Lille, Cueep, septembre 2004, pp.13-14 et page 23.

5 LA DESCRIPTION DE SOI

Le questionnaire comportait, aux deux temps une question ouverte libellée « Si on me demande de me présenter rapidement, que dirai-je à mon sujet ? », suivi de plusieurs lignes libres pour la réponse.

Les réponses sont des instantanés qui peuvent dépendre de beaucoup de choses, et d'abord de l'humeur du répondant ce jour là ; il n'y a donc pas lieu de tenir ces tendances pour des caractéristiques permanentes des sujets.

5.1 Méthode d'analyse

L'exploitation des questions ouvertes est souvent décevante dans les questionnaires ; elle s'est pourtant trouvée possible dans le cas présent, dans la mesure où la question induisait des réponses en forme de qualificatifs, ce qui suggère une forme pratique de traitement, au prix d'un assez lourd travail de dépouillement.

La méthode a consisté à procéder à un analyse de contenu ces réponses ouvertes, en y recherchant surtout des adjectifs par lesquels l'enquêté se décrit (honnête, motivé, discret...) ainsi que des équivalents périphrastiques, « on peut compter sur moi » plutôt que « fiable », ou « j'ai de l'expérience » plutôt qu' « expérimenté ».

Par ce procédé, on a dégagé une bonne vingtaine d'adjectifs ou équivalents qui revenaient assez souvent pour constituer une catégorie statistiquement analysable. Chacun d'eux devient une variable de type logique, qui est Vraie si l'adjectif apparaît dans la description donnée de lui-même, et Fausse s'il n'y apparaît pas.

La vingtaine d'adjectifs figurant dans la liste finale comporte cependant des éléments proches entre eux, quasi-synonymes ou au moins relevant d'un même aspect des personnalités. On a donc regroupé ces adjectifs en classes d'équivalences, et forgé pour chacune de ces classes une nouvelle variable de synthèse qui est la réunion logique des variables élémentaires qui la composent, et qui est donc Vraie dès qu'au moins un des éléments est Vrai. La signification d'une variable de ce type, telle que « Calme », est « Au moins un adjectif relevant de ce registre figure dans la description ». Il est à noter que ce type de démarche est rendu possible par la précision de la question : elle échouerait inmanquablement avec des questions plus vagues, parce qu'il serait impossible d'établir des catégories cohérentes et complémentaires.

Notons que sur les 548 sujets enquêtés en janvier, 158 n'ont pas répondu ou ont fourni des réponses non exploitables dans l'analyse.

Sur les 390 dont les réponses ont pu être traitées, 151 ont donné des réponses ne relevant que d'une seule des cinq catégories. La majorité, 239 sujets, fournit des réponses relevant de plusieurs catégories.

En juin, sur les 340 sujets encore présents, 74 n'ont pas répondu, 151 n'ont répondu que dans une seule catégorie, tandis que 115 ont répondu dans plusieurs.

Les cinq classes d'équivalence obtenues sont les suivantes :

5.1.1 *Bon travailleur*

Ce sont des qualités qu'on peut qualifier de basiques dans l'exercice d'un travail et elles sont réputées rencontrer un certain nombre d'exigences nécessaires à l'occupation d'un emploi : les gens qui ne s'attribueraient que l'une ou l'autre de ces qualités parmi l'ensemble exprimé présenteraient un profil plutôt bas par rapport au marché de l'emploi, car ils mettent en avant des qualités relativement passives.

Cependant il est à noter que les personnes qui se sont présentées avec une ou plusieurs de ces qualités avaient bien en tête une présentation prioritaire de soi en vue d'un emploi (ce que la consigne n'indiquait pas, même si le contexte pouvait le suggérer).

- Honnête
- Travailleur
- Ponctuel
- Ordonné
- Organisé
- Disponible
- Courageux

5.1.2 *Qualités offensives*

Il y a là l'énoncé de qualités nettement plus offensives pour l'emploi, allant plus loin que les qualités basiques ; elles relèvent du registre « j'en veux », « je suis prêt à me dépasser », « mettez-moi au défi ». Là aussi les enquêtés ont principalement en-tête la présentation en vue d'un emploi. A noter que la qualité « adaptable », qui n'apparaît qu'au temps 2, peut être imputée à l'intériorisation des discours patronaux ou aux effets présumés de la formation qui rendrait les gens plus « souples », moins « rigides » et qui leur ouvrirait aussi divers horizons professionnels.

- Dynamique
- Responsable
- Motivé
- On peut compter sur moi
- Ambitieux
- J'ai de l'expérience
- Adaptable

5.1.3 *Sympathie*

Ce sont des qualités qui rendent la personne agréable dans les rapports humains.

Il y a là l'énoncé de qualités humaines valorisables en toutes circonstances de la vie, mais elles sont bien sûr également très valorisables sur le marché de l'emploi (sans doute pas pour tous les types d'emploi), tant on sait l'importance d'une intégration harmonieuse dans une équipe de travail. Il est cependant indécidable de savoir si les personnes qui mettent en avant ces qualités avaient en-tête une présentation de soi en vue d'un travail.

- Serviable
- Veut être utile
- Sociable
- Gentil

5.1.4 *Calme*

Quelques qualités insistent sur le flegme et le quant-à-soi. Pour aussi appréciables qu'elles soient dans un contexte réel de travail, leurs liens avec le registre de la timidité en fait, encore plus que les précédentes, des qualités ambivalentes au regard de la recherche d'un emploi.

- Discret

- Cool
- Tranquille
- Respectueux

5.1.5 *Situation de demandeur*

Il s'agit moins de qualités que d'éléments factuels, qui définissent l'individu par sa situation. Ces énoncés sont très neutres, voire relativement négatifs, même s'ils sont objectifs.

Les enquêtés qui n'auraient énoncé que des qualités de cette rubrique se situent certainement en retrait par rapport à la recherche d'un emploi, même si le rapport à l'emploi apparaît clairement dans leur présentation de soi.

Sans doute l'énoncé de ces qualités témoigne-t-il d'une conscience lucide du fossé existant entre leur propre niveau de qualification et celui requis par beaucoup d'emplois.

- En formation et demandeur d'emploi
- Jamais travaillé
- Pas de diplôme

D'autres éléments, beaucoup plus rares, relèvent strictement de la vie privée, et ne sont pas pris en compte dans l'analyse.

5.2 Les résultats par catégories

5.2.1 *Bon travailleur*

Au temps 1 (en janvier), 216 sujets sur 548, soit 39%, fournissent des réponses en relation avec cette catégorie. Au temps 2 (en juin), 178 sujets sur 340 le font, soit 52%.

Peut-on parler de progression du thème ? Difficile à dire dans la mesure où l'effectif a changé.

Du reste, la stabilité des positions du temps 1 au temps 2 est toute relative :

(£ n bon travailleur 1) x (£ n bon travailleur 2)

N	%L	£NBoTr2-	£NBoTr2+	S/LIGNE :
ENBoTr1-	+	113 54%	96 46%	209 100%
		+++	---	
ENBoTr1+		49 37%	82 63%	131 100%
		---	+++	
S/COLONNE:		162 48%	178 52%	340 100%

R (Bravais-Pearson) = 0,162 s. à .01

Même si la tendance générale est plutôt à la continuité qu'à une inversion des positions, 49 personnes qui fournissent ce type de réponse au temps 1 ne le font plus au temps 2, et inversement pour 96 autres. Les autres catégories ne sont pas plus stables, et on n'y reviendra pas. Simplement, il convient de noter qu'il s'agit d'instantanés qui peuvent dépendre de beaucoup de choses, et d'abord de l'humeur du répondant ce jour là ; il n'y a donc pas lieu de tenir ces tendances pour des caractéristiques permanentes des sujets.

Au temps 1, cette catégorie n'a aucun rapport significatif avec aucune autre variable, si ce n'est, de manière anecdotique, que les « bons travailleurs » ont à 61% tendance à ne jamais jouer sur Internet ($\chi^2 = 8,79$ à 2 ddl, $p < .05$).

Globalement, cela signifie que cette catégorie de qualificatifs est répartie également dans la population étudiée.

Toujours au temps 1, les 46 personnes qui ont répondu « bon travailleur », et aucune autre catégorie sont 25 hommes et 21 femmes, alors que les hommes ne sont que 38% de la population. ($\chi^2 = 5,54$ à 1 ddl, $p < .05$).

Au temps 2, la catégorie n'a toujours pas de lien avec d'autres variables, sauf dans sa version « bon travailleur » seulement, où on trouve 20 hommes et 20 femmes ($\chi^2 = 5,23$ à 1 ddl, $p < .05$). L'image de ce que sont les qualités de base d'un « bon travailleur » est donc plus forte chez les hommes. Il y a aussi un lien très fort entre ceux qui ne mettent *que* ces qualités en avant et le type de formation :

(filiières formation) x (bon travailleur seulement 2)

N	%L	BoTrSe2-	BoTrSe2+	S/LIGNE :
prépro3R	81 93%	6 7%	87 100%	
préproBât	54 77%	16 23%	70 100%	
foGénéBase	125 95%	6 5%	131 100%	
al pha	40 77%	12 23%	52 100%	
S/COLONNE:	300 88%	40 12%	340 100%	

Khi 2 = 23,21 pour 3 d. d. l. s. à .0001

Les filières prépro bâtiment et alphabétisation sont sur-représentées dans cette catégorie de personnes qui semblent aborder le marché du travail en position relativement basse. On trouvera également un lien plus ténu avec la position [production] de la variable « ambition professionnelle » ($\chi^2 = 11,76$ à 5 ddl, $p < .05$).

Au plan des loisirs (cf. section précédente), les « bons travailleurs » du temps 1 préfèrent la consommation culturelle ($\chi^2 = 7,23$ à 1 ddl, $p < .01$) et l'activité créatrice ($\chi^2 = 10,08$ à 5 ddl, $p < .01$). Au temps 2, on trouve des liens plus ténus avec la production dans la sphère de la consommation ($\chi^2 = 4,50$ à 1 ddl, $p < .05$), les loisirs traditionnels-archaïques ($\chi^2 = 4,63$ à 1 ddl, $p < .05$) et, de nouveau, l'activité créatrice ($\chi^2 = 4,15$ à 1 ddl, $p < .05$).

5.2.2 Qualités offensives

Au temps 1, cette catégorie concerne 225 sujets sur 548, soit 41%, et, au temps 2, 166 sur 340, soit 49%. C'est donc une rubrique très dominante, comme la précédente, avec laquelle elle est d'ailleurs relativement bien corrélée ($r_{pp} = .151$, $p < .01$). Elle est en relation très forte avec la filière :

(filiières formation) x (E n offensives 1)

N	%L	ENOfffe1-	ENOfffe1+	S/LIGNE :
prépro3R	50 44%	63 56%	113 100%	
préproBât	74 59%	52 41%	126 100%	
foGénéBase	120 61%	77 39%	197 100%	
al pha	79 71%	33 29%	112 100%	
S/COLONNE:	323 59%	225 41%	548 100%	

Khi 2 = 16,62 pour 3 d. d. l. s. à .001

Cette attitude est typique de la prépro tertiaire, et rare en alphabétisation.

(niveau formation ordinal) x (E n offensives 1)

N	%L	ENOfffe1-	ENOfffe1+	S/LIGNE :
néant	151 66%	78 34%	229 100%	
CEB	20 45%	24 55%	44 100%	
sec inf	33 44%	42 56%	75 100%	
sec sup	111 58%	79 42%	190 100%	
S/COLONNE:	315 59%	223 41%	538 100%	

Khi 2 = 14,80 pour 3 d. d. l. s. à .01

Elle est également typique des niveaux de formation CEB et secondaire inférieur, mais pas spécialement du secondaire supérieur (peut-être un effet de lucidité ou d'indifférence à la problématique de l'insertion professionnelle...), et antinomique à l'absence de formation.

Ce lien se retrouve pour la version exclusive de cette attitude, qui est de nouveau associée au CEB ($\chi^2 = 9,13$ à 3 ddl, $p < .05$). La même version est en lien avec la variable « Classes de durée d'inoccupation », où cette attitude est caractéristique des chômeurs courts (un an ou moins).

La stabilité entre les temps 1 et 2 de cette position, quoique très significative, est loin d'être absolue ($r_{BP} = .151$, $p < .01$).

Au temps 2, la catégorie a de nombreuses relations avec d'autres variables, à commencer par le sexe : c'est d'avantage une affaire de femmes (54%) que d'hommes (40%) ($\chi^2 = 5,60$ à 1 ddl, $p < .05$), mais aussi de filière :

(filières formation) x (É n offensives 2)

N	%L	ÉNOffe2-	ÉNOffe2+	S/LIGNE :
prépro3R	+	34 39%	53 61%	87 100%
		---	+++	
préproBât		42 60%	28 40%	70 100%
		+	-	
foGénéBase		58 44%	73 56%	131 100%
		--	++	
alpha		40 77%	12 23%	52 100%
		+++	---	
S/COLONNE:		174 51%	166 49%	340 100%

Khi 2 = 23,57 pour 3 d.d.l. s. à .0001

Les différences entre types de formation s'accroissent par ailleurs en juin. Ainsi, la tendance propre aux prépro tertiaire au temps 1 s'étend maintenant aux formations générales de base. Un lien apparaît aussi avec les ambitions professionnelles [service non qualifié] et [services à la personne qualifiés] ($\chi^2 = 15,29$ à 5 ddl, $p < .01$). On peut suspecter là un effet de la formation, qui favorise la reprise de confiance en soi, la redynamisation, la remotivation, la remise en projet...

C'est aussi une question d'âge : au temps 2, cette attitude est plus associée au moins de 35 ans qu'aux plus âgés ($\chi^2 = 3,97$ à 1 ddl, $p < .05$).

La version exclusive de cette rubrique est associée à une forte consommation de télévision, plus de deux heures par jour ($\chi^2 = 6,30$ à 2 ddl, $p < .05$) et à la tranche basse de l'estimation de ce qu'est un bon salaire ($\chi^2 = 10,31$ à 2 ddl, $p < .01$).

En matière de loisirs, les « offensifs » du temps 1 sont très fortement associés à la consommation culturelle ($\chi^2 = 17,27$ à 1 ddl, $p < .0001$) et, moins fortement mais encore très significativement, à l'activité créatrice ($\chi^2 = 10,37$ à 1 ddl, $p < .01$). Au second temps, un lien ténu avec les loisirs traditionnels-archaïques ($\chi^2 = 4,76$ à 1 ddl, $p < .05$), plus fort avec le sport actif ($\chi^2 = 8,40$ à 1 ddl, $p < .01$) et, de nouveau, l'activité créatrice ($\chi^2 = 7,42$ à 1 ddl, $p < .01$).

5.2.3 Sympathie

Au temps 1, cette catégorie concerne 161 sujets sur 548, soit 29%, et, au temps 2, 108 sujets sur 340, soit 32%. C'est donc une catégorie encore importante, puisqu'elle concerne presque un tiers de la population, et plus encore parmi ceux qui répondent quelque chose (390 au temps 1, 267 au temps 2).

Elle est en relation avec le Sexe, avec une incidence de 33% chez les femmes contre 24% chez les hommes ($\chi^2 = 4,12$ à 1 ddl, $p < .05$), ainsi qu'avec la filière de formation :

(filières formation) x (É n sympathie 1)

N	%L	ÉNSymp1-		ÉNSymp1+		S/LIGNE :
	+					
prépro3R		69	61%	44	39%	113 100%
			--		++	
préproBât		101	80%	25	20%	126 100%
			+++		---	
foGénéBase		142	72%	55	28%	197 100%
alpha		75	67%	37	33%	112 100%
S/COLONNE:		387	71%	161	29%	548 100%

Khi 2 = 11,43 pour 3 d. d. l. s. à .01

Le tertiaire se voit sympathique, mais pas le bâtiment. Question d'habitus, ou simple reflet du *sex ratio* ?

Ceux qui se présentent *uniquement* par cette qualité sont surtout en alphabétisation. Peut-être estiment-ils ne pas avoir d'autres qualités à faire valoir ? Ou bien ces qualités leur semblent-elles être les plus importantes, au point d'être les seules à mettre en avant ?... ($\chi^2 = 8,39$ à 3 ddl, $p < .05$).

La stabilité entre les temps 1 et 2 de cette position, extrêmement significative, est marquée d'une corrélation substantielle ($r_{BP} = .314$, $p < .0000$) : ceux qui se disent sympathique tendent, nettement plus que pour les autres attitudes, à y persévérer.

Au temps 2, cette catégorie est encore en lien avec le Sexe, de manière beaucoup plus affirmée qu'au temps 1 :

(sexe) x (É n sympathie 2)

N	%L	ÉNSymp2-		ÉNSymp2+		S/LIGNE :
	+					
femme		136	61%	88	39%	224 100%
			---		+++	
homme		95	83%	20	17%	115 100%
			+++		---	
S/COLONNE:		231	68%	108	32%	339 100%

Khi 2 = 16,78 pour 1 d. d. l. s. à .0001

Le contraste entre les filières de formation est lui aussi renforcé :

(filières formation) x (É n sympathie 2)

N	%L	ÉNSymp2-		ÉNSymp2+		S/LIGNE :
	+					
prépro3R		47	54%	40	46%	87 100%
			---		+++	
préproBât		62	89%	8	11%	70 100%
			+++		---	
foGénéBase		84	64%	47	36%	131 100%
alpha		39	75%	13	25%	52 100%
S/COLONNE:		232	68%	108	32%	340 100%

Khi 2 = 23,58 pour 3 d. d. l. s. à .0001

Là aussi, il s'agit peut-être d'un effet de structure sexuée des filières, mais le contraste n'en reste pas moins saisissant. Il existe un moyen de vérifier l'effet respectif des deux variables : il consiste à procéder à une analyse de variance multiple (MANOVA) d'un taux calculé sur la variable logique.

Analyse de la variance de (taux sympathie 2) selon (sexe) et (filieres formation)

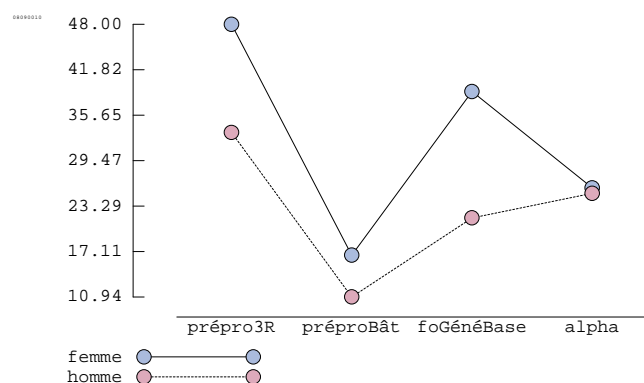
Classe 1	Classe 2	Effectif	Moyenne	Ecart-type
femme	prépro3R	75	48.00	49.96
	préproBât	6	16.67	37.27
	foGénéBase	108	38.89	48.75
homme	al pha	35	25.71	43.71
	prépro3R	12	33.33	47.14
	préproBât	64	10.94	31.21
	foGénéBase	23	21.74	41.25
	al pha	16	25.00	43.30
TOUS	ENSEMBLE	339	31.86	46.59

Variable num. 1 : $F(1, 331) = 18.58$ s. à .0001

Variable num. 2 : $F(3, 331) = 8.63$ s. à .0001

Interaction : $F(3, 331) = 0.00$ n. s.

Ainsi le Sexe n'explique pas tout. Certes son influence est plus de deux fois plus élevée que celle de la filière ($F = 18.58$ contre 8.63), mais la filière de formation conserve une influence propre, indépendamment de celle du sexe, et se rajoutant à celle-ci :



Au sein de la filière alphabétisation, le sexe ne fait pas de différence (les plots représentant les sexes sont presque confondus) ; en revanche, les différences sont sensibles au sein des différentes autres filières, y compris en prépro bâtiment : les gens du bâtiment se décrivent peu comme sympathiques, et les maçons moins encore que les maçonnes. On retrouve l'écho de ces contrastes du côté des ambitions professionnelles, dont on sait qu'elles ne sont indépendantes ni du sexe, ni de la filière de formation.

(ambition prof) x (taux sympathie 2)

N	%L	ENSymp2-		ENSymp2+		S/LIGNE :	
	+						
service NQ	61	57%	--	46	43%	107	100%
tertiair Q	12	50%	-	12	50%	24	100%
production	50	86%	+++	8	14%	58	100%
sce pers N	22	73%		8	27%	30	100%
sce pers Q	17	53%	-	15	47%	32	100%
artiComPat	36	75%		12	25%	48	100%
S/COLONNE:	198	66%		101	34%	299	100%

Khi 2 = 22.02 pour 5 d. d. l. s. à .001

Si l'on reproduit l'approche précédente d'analyse de variance selon Sexe et Ambition professionnelle, on aboutit à un résultat comparable, avec un rôle très important pour le Sexe ($F = 18.23$, $p < .0001$), mais un rôle résiduel et indépendant non négligeable pour l'ambition professionnelle ($F = 4.79$, $p < .001$).

On pourrait essayer d'élucider simultanément les poids relatifs du sexe, de la filière de formation et de l'ambition professionnelle, mais au delà du morceau de bravoure statistique cela ne nous

apprend rien de plus que ce qu'on sait déjà : la profondeur de la division homme/femme à la fois dans les orientations concrètes et dans les systèmes de représentations.

Incidentement, la catégorie Sympathie au temps 2 est plutôt associée à la tranche médiane de l'estimation d'un bon salaire, tandis que l'absence de cette catégorie est plutôt associée à la tranche supérieure ($\chi^2 = 8,00$ à 2 ddl, $p < .05$). Dans sa version exclusive, qui ne concerne que 15 personnes, la catégorie Sympathie n'a au temps 2 aucun lien significatif avec une autre variable.

En termes de loisirs, les « sympathiques » apprécient le sport actif au premier temps ($\chi^2 = 8,03$ à 1 ddl, $p < .01$) et, très nettement, l'activité créatrice au second ($\chi^2 = 12,17$ à 1 ddl, $p < .001$).

5.2.4 *Calme*

Cette catégorie concerne, au temps 1, 83 sujets sur 548, soit 15%, et, au temps 2, 45 sujets sur 340, soit 13%. Il s'agit donc d'une dimension moins importante que les précédentes. Elle n'est pas significativement liée au Sexe, mais elle l'est à la filière de formation :

(filières formation) x (En calme 1)

N	%L	ENCal m1-	ENCal m1+	S/LIGNE :
prépro3R	96 85%	17 15%	113 100%	
préproBât	114 90%	12 10%	126 100%	
foGénéBase	173 88%	24 12%	197 100%	
al pha	82 73%	30 27%	112 100%	
S/COLONNE:	465 85%	83 15%	548 100%	

Khi 2 = 16.25 pour 3 d. d. l. s. à .01

La description de soi comme Calme est très liée à l'alphabétisation, et antinomique à la prépro bâtiment. La version exclusive de cette catégorie ne concerne plus que 9 personnes, et le lien significatif avec le fait d'avoir quitté la formation en les temps 1 et 2 ($\chi^2 = 7,87$ à 1 ddl, $p < .01$) ne doit être interprété qu'avec la plus grande prudence.

La stabilité entre les temps 1 et 2 de cette position, est médiocrement significative ($r_{BP} = .108$, $p < .05$). Au temps 2, cette catégorie n'a pas de liens significatifs avec d'autres variables, et la version exclusive ne concerne plus que 5 personnes.

Les loisirs des « calmes » s'orientent « calmement », au temps 1 vers la production dans la sphère de la consommation ($\chi^2 = 4,32$ à 1 ddl, $p < .05$), les loisirs traditionnels-archaïques ($\chi^2 = 5,13$ à 1 ddl, $p < .05$) et le sport actif ($\chi^2 = 5,97$ à 1 ddl, $p < .05$). Au temps 2, ils n'ont pas de préférences significatives.

5.2.5 *Situation de demandeur*

Cette catégorie concerne, au temps 1, 51 sujets sur 548, soit 9%, et, au temps 2, 31 sujets sur 340, soit également 9%. On pourrait donc la qualifier de marginale au regard des autres catégories, mais sa singularité de « non-qualité » incite toutefois à y regarder de plus près.

Au temps 1, cette catégorie n'a pas, dans sa version étendue, de liens significatifs avec d'autres variables. Dans sa version exclusive, elle a cependant des liens avec le Sexe : sur les 21 personnes qui manifestent cette posture plutôt auto-dépréciative, 18 sont des femmes ($\chi^2 = 5,29$ à 1 ddl, $p < .05$).

La stabilité entre les temps 1 et 2 de cette position est plus significative que la précédente, mais pas pour autant très forte ($r_{BP} = .195$, $p < .001$). Au temps 2, cette catégorie est en lien avec la nationalité, selon le critère Européen : elle concerne 8% des européens, mais 18% des non-européens ($\chi^2 = 3,96$ à 1 ddl, $p < .05$). La même relation n'est plus significative sur la version exclusive de la catégorie, en raison de sa faible incidence (7 personnes).

Pour les loisirs, les « demandeurs » manifestent seulement, au temps 1, un intérêt particulier pour la consommation culturelle ($\chi^2 = 5,98$ à 1 ddl, $p < .05$).

5.3 Analyse des relations entre catégories

Les différentes catégories de description de soi ne sont pas dépourvues de liens entre elles. On a déjà signalé le lien entre « Bon travailleur » et « Offensives » : c'est le plus important, mais ce n'est pas le seul, comme en témoigne la matrice des corrélations des catégories du temps 1 :

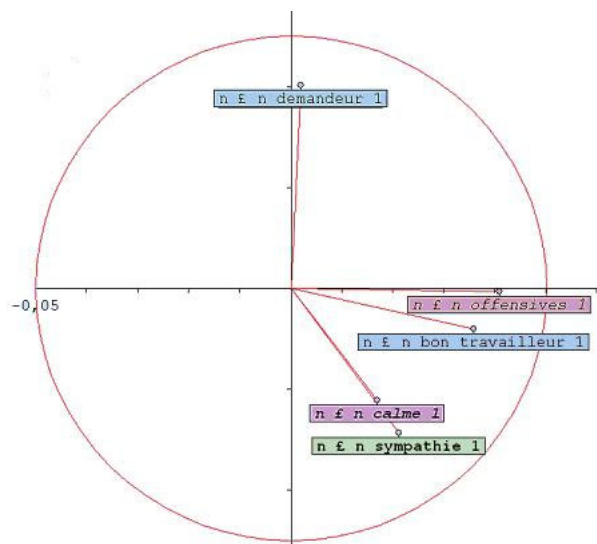
	Bon Tr	Offens	Sympath	Calme	Demand
Bon Travailleur		0.321	0.160		-0.091
Offensives	0.321		0.162	0.154	
Sympathie	0.160	0.162		0.130	-0.124
Calme		0.154	0.130		
Demandeur	-0.091		-0.124		

Seules sont affichées les corrélations significatives à $p < .05$. On constate donc que ces corrélations, qui ne sont pas très fortes, sont néanmoins significatives en raison de l'effectif important. On constate aussi que la catégorie « Demandeur » est corrélée négativement avec d'autres catégories, ce qui souligne son caractère de « non-qualité ».

Une modalité classique d'analyse descriptive d'un ensemble de variables numériques ou logiques corrélées entre elles est l'Analyse en Composante Principales (ACP). Pour plus de détails, voir la rubrique de ce nom au Chapitre V.

Au temps t1, l'Analyse en Composantes Principales collecte environ 52% de l'inertie sur les deux premiers axes. Cela signifie qu'un peu plus de la moitié de l'information portée par ces cinq variables peut être résumée dans le plan formé par les deux premiers axes. Ce n'est pas un très bon taux (on apprécie d'avoir au moins 75% de l'inertie sur les deux premiers axes), mais cela est lié à la faiblesse des corrélations entre les variables. Ceci incite à une certaine retenue dans l'interprétation, d'autant que, rappelons-le, il s'agit d'instantanés de la représentation de soi, et non de caractéristiques plus ou moins permanentes des individus comme essaierait de l'être une évaluation approfondie de leurs capacités.

On la présente ici après une rotation Varimax, qui optimise le contraste entre les deux axes et l'association entre les axes et les variables :



Dans cette technique de représentation, les variables sont représentées comme des vecteurs dont l'origine est au $\{0,0\}$ du plan, et dont les projections en x et en y sont proportionnelles aux corrélations avec les variables-axes. Le cercle qu'aucune extrémité de vecteur n'atteint est le *cercle des corrélations parfaites* : une variable dont le vecteur atteindrait ce cercle serait entièrement projetée dans le plan. Plus les extrémités sont loin du cercle, moins les variables sont bien représentées

dans le plan, ce qui signifie qu'une partie plus ou moins importante de leur variance (inertie ou information, ces notions sont ici équivalentes) se « perd » dans les dimensions non affichées des axes successifs au delà du second.

Dans le cas présent, l'axe horizontal porte principalement les qualités positives et non ambivalentes requises pour la présentation de soi dans une recherche d'emploi : être « Bon travailleur » et manifester des « Qualités offensives ».

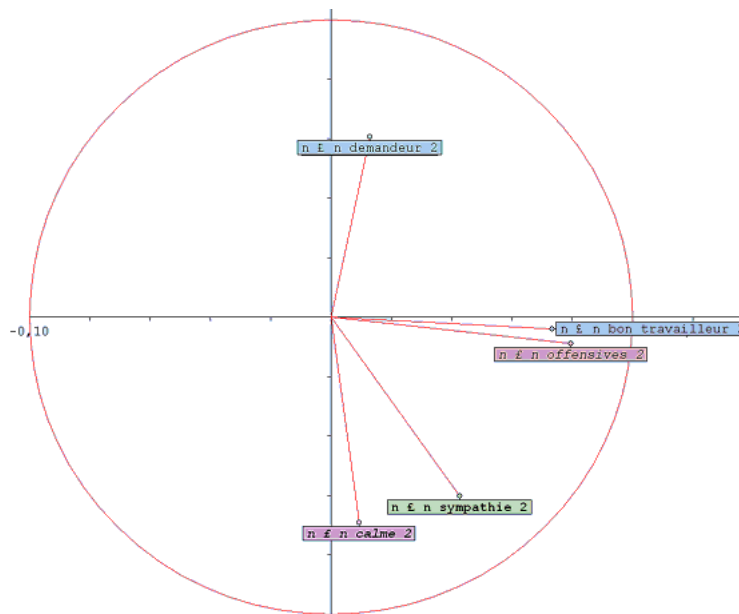
L'axe vertical oppose les « non-qualités » du demandeur d'emploi à des éléments personnels plus positifs. Les qualités *calme* et *sympathie* sont partiellement corrélées avec le premier axe, mais relativement faiblement, et elles sont pour le reste en opposition avec les « non-qualités ».

Ce schéma organise donc un premier axe qui oppose la présence des qualités professionnelles positives à leur absence, et un second axe qui oppose partiellement des qualités personnelles positives à une posture dépréciative. Les variables s'organisent visuellement en trois groupes distincts.

Au temps 2, on constate un nombre relativement moindre de corrélations significatives à $p < .05$ entre les différentes catégories de description de soi :

	Bon Tr	Offens	Sympath	Cal me	Demand
Bon Travailleur		0.284	0.132		
Offensives	0.284		0.193		
Sympathie	0.132	0.193		0.181	
Calme			0.181		
Demandeur					

L'Analyse en Composantes Principales collecte environ 51% de l'inertie sur les deux premiers axes, ce qui est comparable à la situation du temps 1, et appelle les mêmes réserves interprétatives. Sa représentation en projection est également proposée après une rotation Varimax.



La structure générale ressemble à la précédente, mais les qualités *calme* et *sympathie* sont moins corrélées avec l'axe « professionnel ». La signification des axes s'en trouve confirmée : pour l'axe 1, opposition entre qualités professionnelles et leur absence ; pour l'axe 2, opposition entre les « non-qualités » et les qualités personnelles positives.

6 DISCOURS SUR LE VECU SCOLAIRE

La situation scolaire des stagiaires a été abordée au chapitre précédent et a révélé que la grande majorité n'avaient acquis ni les compétences suffisantes pour s'insérer dans le marché du travail tel qu'il est aujourd'hui, ni les outils intellectuels permettant la maîtrise de nombreuses situations de vie quotidienne et la participation à la vie sociale en tant que citoyens à part entière. Très souvent, ils ont quitté l'école après avoir subi des échecs répétés et sans avoir acquis une réelle formation de base.

Le problème ici est de savoir comment ils se représentent ce passé scolaire et ce qu'ils en disent.

Par définition, les personnes en formation à la FUNOC n'ont pas acquis à l'école les compétences suffisantes pour s'insérer ou se réinsérer professionnellement, pour s'exprimer et communiquer par écrit sans difficulté et pour participer à la vie sociale en tant que citoyens à part entière. Très souvent, ils ont quitté l'école après avoir subi des échecs répétés et sans avoir acquis une réelle formation de base.

La FUNOC constate d'ailleurs chaque année que les adultes peu qualifiés ont souvent beaucoup d'appréhensions à s'engager dans une formation : l'école n'a pas laissé que de bons souvenirs, il y a la peur de montrer qu'on ne sait pas certaines choses, la peur de revivre un échec ou d'être mis en situation d'infériorité.

Aussi, pour permettre aux personnes de s'exprimer librement au sujet de leur scolarité, le questionnaire du temps 2 comportait une question ouverte : « Si on me demande de parler de ma scolarité, que dirais-je à ce sujet ? ». 287 personnes, sur les 340⁴⁰ encore présentes au temps 2, ont reçu cette question.

En lisant le contenu des réponses, nous avons été fortement intéressés par leur diversité et leur richesse. Certains stagiaires ont rempli toute la page pour nous relater leur vécu scolaire ; d'autres au contraire se sont exprimés de manière très courte, et souvent lapidaire. Parmi ces derniers, il y a notamment huit stagiaires qui ont indiqué laconiquement qu'ils n'avaient jamais été à l'école.

Dans un premier temps, nous avons éliminé 6 réponses qui ne nous donnaient aucune information sur le vécu de la scolarité, les personnes ayant confondu scolarité initiale et formation continue ; nous avons également mis de côté ceux qui ont répondu qu'ils n'avaient pas eu de scolarité ; enfin, nous avons constaté que 35 personnes n'ont pas répondu à la question et que 10 y ont répondu par une pirouette du style « *je n'ai rien à en dire* », « *je ne me souviens pas* ».

6.1 Analyse de contenu des réponses

Il nous est donc resté 228 réponses que nous avons rassemblées en deux grandes catégories :

- ceux qui estiment que leur scolarité ne fut pas satisfaisante (140 personnes, 62% de l'échantillon) : soit ils estiment qu'elle a été une catastrophe, un parcours jonché d'échecs, soit ils expriment un net regret qu'elle ait été écourtée, sans pour autant dire qu'elle fut un échec ;
- ceux qui disent qu'ils ont eu une bonne scolarité (88 personnes, 38% de l'échantillon)

A l'intérieur de ces deux grandes catégories, les personnes ont souvent abordé divers thèmes, qu'on a répertoriés et commentés ici, dans l'analyse de contenu ; on les retrouvera ensuite dans

⁴⁰ Cette question était seule sur la dernière page du questionnaire, afin de laisser la possibilité aux personnes de rédiger un texte libre dont la longueur était laissée à leur appréciation. Par distraction, une petite poignée de formateurs n'ont pas à tout coup photocopié cette page ; le résultat en est que 53 personnes n'ont pas reçu la question : la plupart des stagiaires de la formation en maçonnerie, quelques stagiaires en électricité et tous les stagiaires en plafonnage et en peinture ; les quelques distraits sont donc des formateurs de la filière bâtiment...

une analyse de séquences : analyse de l'ordre et de la fréquence des thèmes dans les discours. (voir point 2.6.2 ci-dessous)

6.1.1 *Ils disent que leur scolarité ne fut pas satisfaisante :*

Pour rappel, ils sont 140 à le dire, soit 62% de notre échantillon. De ces discours, on peut dégager deux grands thèmes: soit ils estiment qu'elle a été une catastrophe, un parcours jonché d'échecs, soit ils expriment un net regret qu'elle ait été écourtée, sans pour autant dire qu'elle fut un échec ;

Ils estiment que leur scolarité a été une catastrophe, un parcours jonché d'échecs.

Ils sont 63 et représentent 45% des insatisfaits, 27% de l'échantillon.

ceux qui s'attribuent la responsabilité de l'échec

Ils mettent en avant des *déficiences intellectuelles personnelles* ; est-ce à juste titre ou pas ? Impossible pour nous de le savoir ; nous avons repris ici l'ensemble de ces discours qui sont le fait de 6 personnes :

Est-ce à juste titre ou non ? Impossible pour nous de le savoir. Nous avons repris ici l'ensemble de ces discours qui ne sont le fait que de six personnes :

« j'avais difficile, surtout avec les mathématiques » ; « j'ai raté tout, j'avais du mal à me concentrer, à retenir » ; « je pense que j'ai raté ma scolarité, j'étais sans doute trop bête » ; « j'ai tout raté, ma tête est trop dure » ; « j'ai fait des études pour rien, ça ne servait à rien avec moi, j'étais incapable d'apprendre et puis j'étais fainéant, je dormais sur mon banc » ; « j'avais peur de ne pas réussir, je n'avais pas confiance en moi parce que ma tête, elle ne suivait pas, j'étais tout le temps distraite en plus ».

Ces discours sont donc relativement peu nombreux et nous ne pouvons que nous en réjouir ; en effet, dans son expérience, la FUNOC constate trop souvent qu'une partie de ce public s'attribue l'une ou l'autre tare qui le rendrait inapte à apprendre. En 1984, la FUNOC avait d'ailleurs mené un sondage demandant à un échantillon de 68 stagiaires quelles étaient d'après eux les causes de leurs échecs scolaires ou de leur mauvaise scolarité⁴¹ ; le pourcentage de ceux qui avaient invoqué directement ou indirectement le fait qu'ils n'avaient pas « la tête à apprendre » et qu'ils manquaient d'intelligence était de 18%. En outre d'autres causes invoquées s'apparentaient quelque peu à ce type d'explication par le déficit de capacités intellectuelles. Même s'il nous est impossible de les invalider, ces discours nous renvoient à une pratique hélas courante de l'école où certains élèves sont rapidement étiquetés d'« handicapés » alors que le problème se situe souvent ailleurs, dans l'incapacité de l'école à prendre en compte le fossé existant entre le monde de la famille populaire et celui de l'école.

Ils mettent en cause *leur comportement au sein de l'école*

Ici, sans reprendre l'ensemble des discours où cette opinion est dominante, nous donnerons de nombreux exemples significatifs :

ils parlent d'un « simple » manque de motivation et d'intérêt pour les apprentissages scolaires : « je n'étais pas motivée, je regrette que je n'ai pas suivi et pourtant j'avais toutes les possibilités » ; « si j'avais su à l'époque ce que je sais aujourd'hui, j'aurais été plus assidu afin de décrocher un diplôme » ; « j'ai pas assez appris à l'école, à l'époque ça ne m'intéressait pas » ; « je n'ai pas aimé l'école, je n'y ai rien foutu, les cours m'ennuyaient, je n'ai que des mauvais souvenirs de ces années-là » ; « j'ai développé un réel dégoût pour l'école, j'en avais marre et je me suis retrouvé en décrochage scolaire » ; « j'étais une adolescente qui n'aimait pas étudier et qui le regrette aujourd'hui ; quand on dit qu'il faut écouter ses parents, c'est vrai ! »...

⁴¹ Joëlle Van Gasse, 1987, *L'échec scolaire*, collection « Cahiers de la FUNOC » n°3, pages 60 et 61

ils parlent d'un comportement dissipé, turbulent, chahuteur: « j'étais très difficile en secondaire car j'avais un mauvais entourage » ; « j'ai fait un très mauvais parcours, c'est ma faute, je ne pensais qu'à rigoler et à chahuter » ; « malheureusement, je n'ai pas suivi comme il aurait fallu, j'ai fait des bêtises que je regrette, je me marrais avec mes potes et on se foutait pas mal de ce que disaient les professeurs, on les charriait »...

ils évoquent le fait que leur vie à l'extérieur les rendait peu réceptifs à l'école : « je me suis mise moi-même en décrochage scolaire, je préférais sortir avec les copains et faire les 400 coups » ; « les primaires furent excellentes mais après j'ai fait beaucoup d'écoles buissonnières... » ; « j'aurais dû aller plus à l'école que traîner les rues car je le regrette » ; « je ne suis pas allé assez longtemps à l'école, il me fallait vivre ma vie » ; « je n'ai jamais aimé l'école j'avais l'impression d'y perdre mon temps et je bossais les cours ; maintenant je me rends compte qu'elle sert »...

Remarquons en passant qu'ils sont plusieurs (9 en tout dans l'ensemble des réponses) à avoir utilisé l'expression « j'étais en décrochage scolaire ». Or, c'est un concept généralement réservé aux professionnels du monde scolaire. Cela démontre sans doute qu'« on » les avait étiquetés d'« élèves en décrochage », comme si c'était là un état naturel et permanent chez eux; et eux-mêmes semblent considérer, avec un certain fatalisme, qu'ils étaient des « décrocheurs » par nature.

Dans le tableau qui suit on constatera que sur 33 personnes qui ont exprimé que leur échec était de leur responsabilité, 21 n'ont aucun diplôme autre qu'éventuellement le CEB⁴² et 5 n'ont obtenu que le diplôme du secondaire inférieur ; ils sont donc 26 stagiaires de faible niveau de scolarité à estimer que cette situation est de leur faute ! Ce n'est absolument pas surprenant : les personnes sont souvent prises au piège de l'idéologie de la responsabilité individuelle dans le système social, se culpabilisent et intériorisent les causes de leur échec d'autant plus qu'elles n'ont pas les outils intellectuels pour analyser les déterminants socio-économiques qui ont pesé sur leur destin individuel.

(dernier diplôme)

sous le filtre (Scolarité : échec So)

	effectifs	%/Total	% cumulés
néant	18	54,55%	54,55%
CEB	3	9,09%	63,64%
sec inf G	1	3,03%	66,67%
sec inf T	1	3,03%	69,70%
sec inf P	3	9,09%	78,79%
sec sup T	2	6,06%	84,85%
sec sup pro	5	15,15%	100,00%
Total	33	100,00%	

Ceux qui attribuent la responsabilité de leur échec à une cause extérieure ; quelques exemples significatifs :

Ils estiment que c'est *la faute d'enseignants* : « je me suis senti rejeté, j'ai été relégué, les professeurs étaient injustes, se moquaient de moi » ; « les professeurs n'écoutaient pas quand je parlais » ; « j'ai eu une mauvaise scolarité, beaucoup de frustrations car j'étais souvent mis de côté » ; « mes 3 premières années d'étude furent dures et très éprouvantes, j'ai subi beaucoup de moqueries » ; « les professeurs n'aident pas les enfants » ; « les professeurs ont leur chouchou et sont faux » ; « j'ai été déçue non à cause de moi mais d'un professeur qui m'a dit que la branche dans laquelle j'étais n'était pas faite pour moi » ; « je n'ai pas eu des bons suivis des professeurs et je regrette les études que je n'ai pas faites » ...

Ils mettent en avant *la responsabilité de parents* : « c'est bien dommage que mes grands-parents qui m'ont élevée ne m'ont pas expliqué l'importance de faire des études » ; « ma mère ne m'a pas permis d'avoir une scolarité normale et je le regrette » ; « j'ai fait des études professionnelles car je n'avais pas d'aide au niveau de la famille ; je regrette de ne pas avoir fait des études supérieures » ;

⁴² voir la remarque que nous avons faite plus haut : nous suspectons qu'à la question sur le dernier diplôme, certains n'ont pas déclaré qu'ils avaient obtenu le CEB, jugeant sans doute que ce n'est pas un vrai diplôme

« j'ai été un enfant livré à moi-même ; à la séparation de mes parents, maman ne m'a jamais suivie dans ma scolarité » ; « j'ai suivi les conseils de ma mère, résultat je n'ai jamais terminé ! » ; « mes études ont été un fiasco ; ma famille n'a pas voulu que je choisisse mon métier » ; « j'ai arrêté l'école à 14 ans, je n'étais pas assez suivie, mes parents s'en foutaient de ma scolarité et donc j'étais très souvent absente, je ne faisais pas mes devoirs, même je signalais moi-même mon bulletin...ah si j'avais su »...

Ils mettent en avant le fait *qu'il leur a fallu travailler* :

- pour ramener de l'argent à la maison, soit déjà au cours de leurs études, soit le plus rapidement possible après celles-ci : « j'ai raté ma dernière année et j'ai dû aller travailler en usine » ; « je n'ai pas eu de chance car mes parents m'ont empêchée d'aller à l'école ; on m'envoyait travailler, déjà en primaires » ; « j'aurais continué mais mes parents ne m'ont pas poussée, plus tôt je travaillais, mieux c'était ! » ; « je ne pouvais pas étudier ni faire mes devoirs car de mes 6 ans à mes 19 ans, j'ai dû travailler pour mon père, chaque jour de la semaine et le week-end aussi ; alors le résultat... ben ce fut échecs sur échecs » ; « à 10 ans, au Maroc, j'ai arrêté l'école quand mon père est mort ; j'ai travaillé pour aider ma famille » ; « je savais que je devais aller travailler jeune et de ce fait je n'ai pas prêté assez d'attention aux études ; mon premier jour de travail a été à 14 ans ; on était 12 à la maison, tout le monde devait manger »...
- pour s'occuper de tâches domestiques, ce qui est uniquement le cas de femmes, comme par hasard : « mes petits frères passaient avant ma scolarité, il fallait toujours que je m'en occupe ; ma mère travaillait beaucoup à l'extérieur, alors c'était moi la maman » ; « mon père était seul, ma mère était partie... c'est moi qui était la ménagère, je pouvais toujours me brosser pour étudier » ; « j'étais l'aînée et il fallait toujours que je fasse les lessives et m'occupe de tout à la maison » ; « ma scolarité a été médiocre car j'étais soutien de famille pour mes frères et sœurs, je faisais tout à la maison »...

Ils mettent en cause une *mauvaise orientation*, ce qui à leurs yeux les a mis en situation d'échec :

« je n'aimais pas l'école, donc à 15 ans, j'ai voulu suivre une formation avec stage, comme apprentie coiffeuse, on ne m'a pas conseillée aussi » ; « je n'appréciais pas les rédactions, je voulais travailler du manuel » ; « je suis diplômée en coiffure mais je voulais un emploi dans le secrétariat » ; « je n'ai pas eu assez d'informations sur les études, plus de choix aurait été mieux et, qui sait, ma vie aurait pu être différente » ; « je dirais que j'ai été mal orientée et que j'aurais préféré être plus entourée pour être mieux dirigée pour mon avenir » ; « j'ai des regrets de ne pas avoir pu faire des études que j'aimais » ; « j'aurais aimé faire du secrétariat dans le tourisme mais étant en professionnelle, c'était impossible » ; « j'ai appris un métier qui ne me convenait pas et que je déteste maintenant » ; « j'étais trop jeune à l'époque pour faire un choix et personne ne m'a aidé »...

Aucun ne semble attribuer la cause de l'échec aux discriminations sociales dont il a pourtant été victime. Or il est remarquable que dans presque tous ces témoignages, ce sont les différences sociales qui ont joué, même si les personnes n'en ont pas conscience :

Ils se sont sentis délaissés, voire méprisés par les enseignants, et le résultat en est qu'ils n'arrivaient pas à suivre à l'école ; ou alors à l'inverse, c'est parce qu'ils n'arrivaient pas à suivre à l'école qu'ils ont le sentiment d'avoir été rejetés par les enseignants. Quel que soit le sens de la relation de cause à effet, qui est d'ailleurs très certainement dialectique, les personnes traduisent par là le malaise qu'ils ont vécu dans la relation au corps enseignant ; il s'agit encore et toujours du fossé entre le monde culturel de l'école et celui des milieux populaires. Même s'il ne s'agit pas ici d'incriminer l'ensemble du corps professoral, force nous est de constater que dans beaucoup de cas, le « savoir-être culturel »⁴³, conforme à l'appartenance culturelle des enseignants, fait

⁴³ Claude Herne, 1978, *L'école et le social*, Univers des sciences humaines, A.de Boeck, p.62

l'objet de leur part d'un jugement tout aussi sanctionnant que le savoir-faire intellectuel. (Pour un approfondissement de cette problématique, voir ci-dessus le point 1.1.1, « de l'inégalité scolaire »)

- Les parents mis en cause ici par certains n'avaient vraisemblablement pas les ressources sociales, culturelles et financières pour investir dans le suivi scolaire de leurs enfants. Notons que par rapport au milieu parental, les personnes placent très souvent le problème au niveau psychoaffectif, sans avoir la conscience du fait qu'il y a eu là avant tout un problème de classe sociale et donc de conditions économiques, sociales et culturelles. En effet, comme on l'a vu plus haut (point 1.1.1), les enfants des milieux plus privilégiés bénéficient non seulement de conditions de vie économique et sociale meilleures et de la transmission du capital culturel et langagier de leur famille, mais aussi de l'intensité et de la qualité de l'investissement que leurs parents (ou des professeurs particuliers) accordent à leur scolarité : aide au travail scolaire à la maison, documentation, échanges quotidiens en ce qui concerne le vécu de l'enfant à l'école...etc.
- Le cas de ceux dont la scolarité a été perturbée parce qu'ils devaient travailler - à l'extérieur ou à l'intérieur de la famille - constitue évidemment le prototype-même des contraintes que font peser sur certains enfants les conditions matérielles et culturelles de leur milieu familial défavorisé.
- Personne dans leur entourage ne les a aidés à s'orienter au fil de leur scolarité et particulièrement dans le dédale des filières de l'enseignement secondaire ; la solution la plus courante adoptée par les parents et/ou par eux-mêmes a été de suivre les conseils de l'école en matière de redoublement de classe et/ou d'inscription dans l'enseignement technique ou professionnel. Comme on l'a vu, toute autre est en général l'attitude des parents de milieux plus favorisés en ce qui concerne l'orientation scolaire de leurs enfants, étant donné leur proximité socioculturelle avec l'école. Négocier avec l'école ne leur fait pas peur et leurs projets de scolarisation sont nettement plus ambitieux.

Ils émettent un net regret que leur scolarité ait été écourtée, sans pour autant dire qu'elle fut un échec.

Ils sont 77 et représentent 55% des insatisfaits, 33% de l'échantillon.

Ils sont 30 à regretter qu'un *événement fortuit* ait provoqué l'interruption de leur scolarité ; quelques exemples significatifs :

« j'ai arrêté l'école à cause d'un accident de voiture mais c'était une expérience positive » ; « j'ai fait jusqu'à ma 3^{ème}, ce n'est pas de grosses études mais après j'ai eu 18 ans et j'ai eu un bébé » ; « j'ai arrêté après la 5^{ème} primaire parce que ma mère est tombée malade » ; « à la 5^{ème} secondaire j'ai dû arrêter car j'ai été enceinte de mon premier garçon » ; « je n'ai pas de diplôme à cause de mes problèmes de santé » ; « mes ambitions scolaires ont été détruites par des problèmes de santé » ...

Ils sont 47 à regretter que leur scolarité ait été écourtée en en donnant pour principale cause *leur inconscience de l'époque* ; quelques exemples significatifs :

- dans certains cas ils établissent un lien direct avec le diplôme et/ou l'emploi qu'ils n'ont pas : « j'étais jeune, j'ai abandonné trop tôt ; je commence seulement à me rendre compte de l'importance de suivre des cours et de s'instruire pour avoir un diplôme qui servira à me trouver un meilleur emploi » ; « j'aurais peut-être dû continuer les études pour un diplôme, mais de mon temps on trouvait encore assez facilement un travail dans un bureau et on se formait sur le tas »...
- dans d'autres cas, ils évoquent uniquement leur regret d'avoir fait des études trop courtes : « j'aurais dû écouter ma mère et continuer plus longtemps mes études » ; « je dirais que j'étais jeune et que malheureusement je n'ai pas accordé suffisamment d'importance à ma scolarité ; résultat, j'ai un niveau d'études insuffisant » ; « je regrette de ne pas avoir été plus loin dans mes études, à l'époque je ne me rendais pas compte » ; « j'ai fait une erreur de jeunesse, j'aurais dû m'accrocher et aller plus loin » ...

On constate que sur 75 personnes⁴⁴ regrettant que leur scolarité ait été écourtée, 46 n'ont aucun diplôme autre qu'éventuellement le CEB et 8 n'ont que le diplôme du secondaire inférieur.

Notons que ceux qui regrettent que leur scolarité ait été écourtée (par leur faute ou non) sont ceux qui manifestent le plus d'enthousiasme vis-à-vis de leur formation d'adultes et vis-à-vis de ses débouchés, notamment en vue de décrocher un diplôme et, à plus court terme, pour apprendre à se servir d'un ordinateur ; ils sont aussi ceux qui estiment le plus qu'être en formation c'est un peu comme être en emploi et ils jugent très utiles les apprentissages en lecture et écriture.

Ils éprouvent sans aucun doute un manque, une nostalgie et un espoir.

A l'opposé ceux qui estiment que leur scolarité fut un échec (par leur faute ou non) attendent moins de la formation qu'elle les initie à l'informatique et sont nettement moins confiants quant à l'espoir de décrocher un diplôme. Mais ceux qui s'attribuent la responsabilité de leurs échecs expriment fortement leur intérêt pour les apprentissages en lecture et écriture. Ils sont aucun doute dans une logique de rattrapage et d'espoir de seconde chance.

Faisons ici un commentaire général concernant l'ensemble des discours de ceux qui jugent leur scolarité insatisfaisante, soit en estimant avoir échoué, soit en regrettant des études écourtées, par leur faute ou non.

En effet, dans les deux cas, il s'agit d'un parcours scolaire raté, puisqu'insuffisant pour s'insérer ou se réinsérer professionnellement, maîtriser la complexité de la vie moderne et participer à la vie sociale.

Pour rappel, les insatisfaits représentent 62% de l'échantillon. En fait, leurs témoignages tournent très souvent autour de la question essentielle de la motivation/mobilisation pour les apprentissages scolaires. En effet, qu'on ait été un élève peu assidu et peu intéressé, un élève chahuteur et dissipé, un élève préférant la vie hors des murs de l'école ou encore un élève ayant interrompu « volontairement » ses études, la cause principale en est toujours l'absence de motivation, provoquée notamment par le manque de stimuli de la part de l'entourage.

On peut, sans avoir peur de se tromper, incriminer la division sociale qui traverse le système scolaire. En effet, dans ces témoignages, on touche du doigt les difficultés que certains enfants de la classe ouvrière ont à se mobiliser pour apprendre, l'impuissance de leur milieu et l'inaptitude de l'école à les accrocher aux savoirs qu'elle dispense.

Dans le quatrième chapitre, on verra combien l'univers culturel et linguistique de l'école est éloigné de celui des milieux populaires, alors que les enfants des autres classes sociales s'y sentent en général à l'aise, par effet de proximité culturelle.

Cette distance vis-à-vis des connaissances valorisées par l'école persiste évidemment chez de nombreux adultes en formation. On en trouvera de multiples illustrations plus loin dans ce chapitre, lorsque nous analyserons les motivations et représentations des stagiaires au sujet du rôle et des effets possibles de la formation.

A titre d'exemple, citons ici les paroles d'un stagiaire au cours de cette enquête, paroles qui montrent bien cette distance aux savoirs scolaires : « le problème de l'école, c'est qu'on n'apprend que des choses inutiles. On a des cours de sciences, d'histoire, de géographie... Mais à quoi cela sert ? Je me le demande mais je ne vois pas. Peut-être bien que cela fait de la culture générale, mais c'est pas avec cela qu'on va trouver du travail. Les patrons, eux, ils attendent autre chose. »

Cette vision de l'école subordonnée aux exigences supposées des entreprises, ici et maintenant, est fortement répandue dans les classes populaires. Ils estiment donc que l'école ne doit dispenser que des connaissances qu'ils jugent utiles pour occuper un poste de travail à leur portée, soit peu qualifié : du concret et de l'immédiatement rentable. Tout savoir « théorique » apparaît inutile

44 75 sujets sur les 77 car pour 2 on ne dispose pas de la donnée concernant leur niveau d'étude.

dans ce contexte. Et sous le vocable de « théorie », ils englobent en général toute démarche intellectuelle ou conceptuelle, même relativement élémentaire.

Au vu des témoignages recueillis ici, où la non-motivation pour les savoirs scolaires est très prégnante, on ne peut que plaider pour que les écoles s'attachent davantage à établir des liens tangibles entre les connaissances « théoriques » qu'elles dispensent (au delà du lire, écrire et calculer dont l'utilité est évidente pour tous) et les usages sociaux que les élèves pourront en faire ; de même un cours de vie sociale au sein de l'école pour analyser, statistiques à l'appui, la reproduction des inégalités sociales via l'école serait le bienvenu ; il conscientiserait et motiverait un certain nombre d'élèves à se battre pour changer le cours des choses, au moins à leur niveau individuel.

Mais pour que les enseignants développent de telles pratiques, il faudrait bien sûr qu'ils soient conscients du mécanisme de reproduction des inégalités sociales par l'école ; la formation des maîtres qui leur est dispensée n'aborde que très rarement cette question et leur appartenance à la classe moyenne les pousse rarement à de telles analyses. On peut en outre soupçonner le système scolaire de se satisfaire de la situation actuelle où de nombreux enfants des classes défavorisées se retrouvent largués par manque de compréhension des véritables enjeux de leur scolarité.

6.1.2 *Ils disent qu'ils ont eu une bonne scolarité*

Apparemment elle fut sans problème, ils en ont un bon souvenir et y ont réussi, de leur point de vue.

Ils sont 88, soit 38% de notre échantillon.

Sans surprise, ce sont surtout ceux qui ont fait les plus longues études ; de même d'ailleurs que ceux qui ont occupé un poste d'employé qualifié comme dernier emploi. Ils sont aussi un peu plus jeunes que les autres.

Les personnes scolarisées hors de Belgique sont 59% à évoquer une bonne scolarité (2% à s'attribuer la responsabilité d'un échec scolaire) ; par contre, ceux qui ont été scolarisés en Belgique ne sont que 32% à estimer qu'ils ont eu une bonne scolarité (20% à s'attribuer la cause de leur échec) : à l'évidence, l'échec scolaire n'est pas ici la cause de l'immigration.

Certains se contentent d'énumérer les étapes de leur parcours scolaire et/ou de décliner leur diplôme, principalement quand ils ont achevé le secondaire supérieur ; parfois, mais assez rarement, ils ajoutent un commentaire : « j'ai apprécié l'école », « j'étais un (e) bon(ne) élève », « je n'ai pas eu de problèmes », « j'aimais apprendre », « tout s'est très bien passé », « j'avais un bon niveau »... Ceux qui n'ont pas obtenu le diplôme du secondaire supérieur n'insistent en général pas sur leur niveau scolaire mais mettent souvent en avant diverses satisfactions que l'école leur a apportées : « c'était la belle époque » ; « j'aimais bien, j'avais beaucoup d'amis et les professeurs étaient très patients avec moi » ; « je n'aimais pas être à la maison, mes parents se disputaient tout le temps.. à l'école j'étais bien » ; « je suis très content de mon institutrice, c'était une femme formidable » ; « les professeurs étaient très sévères, mais c'est bien, c'est comme ça qu'il faut que ça marche » ; « c'était merveilleux de voir le monde qui s'ouvrait à nous » ; « j'aimais beaucoup apprendre, les enfants d'aujourd'hui ne savent pas leur chance »...

(dernier diplôme)

sous le filtre (Scolarité : bonne)

	effectifs	%/Total	% cumulés
néant	19	21,84%	21,84%
CEB	5	5,75%	27,59%
sec inf G	2	2,30%	29,89%
sec inf T	3	3,45%	33,33%
sec inf P	10	11,49%	44,83%
secsupGou+	21	24,14%	68,97%
sec sup T	6	6,90%	75,86%
sec sup pro	21	24,14%	100,00%
Total	87	100,00%	

Le tableau montre que sur 87 personnes⁴⁵ ayant exprimé qu'elles avaient eu une bonne scolarité, 24 n'ont aucun diplôme autre qu'éventuellement le CEB et 15 n'ont obtenu que le diplôme du secondaire inférieur ; 39 stagiaires de très faible niveau de scolarité estiment donc qu'ils ont eu une bonne scolarité ! Moins surprenant, on observe que 48 personnes ont obtenu le diplôme du secondaire supérieur. Mais en manifestant leur satisfaction, ces derniers montrent eux aussi la modestie de leurs ambitions scolaires. Sans doute parce que leur entourage leur offre peu d'exemples de réussites scolaires au delà du secondaire supérieur et que les études professionnelles ou techniques sont souvent leur unique horizon, reproduction sociale oblige. Comme on le verra au quatrième chapitre, les personnes ambitionnent le plus souvent un niveau équivalent à celui de leur entourage ; il en va ainsi dans tous les milieux : sauf exception, quand on est enfant d'universitaire, on brigue un niveau universitaire ; quand on est fils d'ouvrier ou de chômeur, que peut-on briguer ? Le croisement de ces 48 diplômés du secondaire supérieur satisfaits de leur scolarité avec le dernier emploi de leur père est à ce titre fort éclairant ; on y constate que 58% sont enfants d'un père ouvrier ou employé non-qualifié.

On constate d'ailleurs que ceux qui estiment que leur scolarité fut bonne sont les moins intéressés par la perspective que leur formation débouche sur un diplôme et sont mitigés quant aux apprentissages en lecture et écriture ainsi qu'à l'initiation à l'informatique.

Ils semblent donc satisfaits des résultats de leur scolarité au point d'attendre peu de leur formation actuelle, du moins à son démarrage.

6.1.3 *Les non-réponses ou les réponses désinvoltes*

35 personnes n'ont rien écrit au regard de la question et 10 ont donné une réponse lapidaire, du type « l'école n'a pas eu beaucoup d'importance dans mon parcours », « l'école est inutile », « je m'en fous », « je ne me souviens pas, c'est trop loin » ...etc.

On est en droit de se poser diverses questions face à de tels discours ou de telles absences de discours ; en effet, le fait que des personnes en formation à la FUNOC estiment n'avoir rien à dire sur leur vécu scolaire laisse perplexe, puisque la formation d'adultes les y renvoie inmanquablement ; par ailleurs, l'expérience scolaire est presque toujours un sujet sur lequel tout le monde a des choses à dire ; des souvenirs bons ou mauvais affleurent toujours... Les situations vécues durant l'enfance laissent en général des traces indélébiles qui continuent à influencer la vie de l'adulte. Et on sait combien fortes et tenaces sont les impressions laissées par les humiliations et les échecs ou au contraire par les encouragements et les réussites... Tout le monde sort de l'école valorisé ou non valorisé, et l'image de soi qui se construit dès l'enfance dépend en grande partie du rapport qu'on a entretenu avec l'école ; d'autant plus que la scolarité dure suffisamment longtemps pour marquer durablement les esprits et les cœurs.

Donc, ceux qui n'ont donné aucune réponse ou ont donné des réponses du type « je ne me souviens plus », « ça n'a pas d'importance » ou « l'école est inutile » ont peut-être voulu occulter un passé douloureux ; ils auraient ainsi préféré faire l'impasse en ne répondant pas ou en tenant un discours désinvolte sur le sujet ; cette mise à distance leur aurait alors permis de ne pas avoir à rouvrir des blessures profondément enfouies ; ils se seraient donc préservés ; et ils se seraient protégés du même coup de toute intrusion extérieure dans leur passé scolaire, sans doute traumatisant ; estiment-ils qu'ils sont coupables de ne pas avoir bien réussi leur scolarité ? Ont-ils eu la pudeur de ne pas étaler leurs échecs, même au travers d'un questionnaire anonyme ? On ne peut répondre à ces questions, mais on note que 65% de ceux qui n'ont pas donné de réponse n'ont pas de diplôme.

Il y a également place pour une interprétation toute différente, à savoir qu'en répondant ainsi ou en ne répondant pas, les personnes ont réellement tourné la page et construit leur vie d'adulte en

45 87 personnes sur 88 car on n'a pas d'information concernant le niveau d'étude d'une personne.

faisant table rase de leur vécu scolaire. Ces personnes estimeraient donc leur scolarisation sans importance pour leur parcours ultérieur. Il est vrai que le temps n'est pas si lointain où les jeunes du monde ouvrier avaient relativement peu besoin de l'école puisqu'ils la quittaient souvent à 14 ans pour se faire embaucher à l'usine et s'y former sur le tas ... Comme l'écrivent ici deux stagiaires, en réponse à la question sur leur scolarité, « ce n'est pas les papiers (diplômes) qui font la preuve de ce que je sais mais les documents attestant mes années de travail » ; « j'ai très peu de diplôme mais j'ai beaucoup d'expérience apprise sur le tas ».

Il est vrai qu'en un temps, pas si lointain, les jeunes du monde ouvrier estimaient avoir relativement peu besoin de l'école puisqu'ils la quittaient, souvent à 14 ans, pour se faire embaucher à l'usine et s'y former sur le tas.

Il n'y a pas si longtemps en effet, un faible niveau scolaire n'était pas réellement un handicap pour décrocher certains types d'emplois et les exigences en connaissances de base étaient moindres, aussi bien pour de nombreux postes de travail que dans la vie privée ; enfin, sur le plan social et culturel, la classe ouvrière avait ses repères, ses valeurs, sa vie sociale ; bref, l'insertion sociale et professionnelle n'était pas son problème, elle n'était pas menacée par l'exclusion et la disqualification sociale. En résumé, le monde populaire n'avait pas encore été frappé par les grandes mutations de notre société et le système social n'avait pas encore été détricoté.

6.1.4 Conclusions à l'analyse de contenu des réponses

L'histoire de chacun est totalement singulière en matière de scolarité, et beaucoup de récits mériteraient d'être creusés et approfondis tant ils sont intéressants et émouvants par eux-mêmes. Chaque histoire est un destin unique.

Mais ces récits sont aussi exemplatifs d'un certain nombre de grands classiques des causes de l'échec scolaire ou de la scolarité avortée : absence de ressources économiques, absence de capital social et culturel, distance socioculturelle maximale entre le monde scolaire et le monde familial, milieu parental n'ayant pas fait d'études, milieu n'encourageant pas les études, entourage ne présentant pas de modèle positif de réussite scolaire et professionnelle, relégation dans des filières scolaires peu porteuses, nécessité chez certains de gagner très vite de l'argent par soi-même, obligation pour d'autres de faire passer les tâches ménagères et familiales au détriment de l'école, absence de perspectives professionnelles claires à l'horizon des études ...

Un élément est très significatif à nos yeux : aucun n'a émis de jugement critique vis-à-vis de la société ou de l'école ; aucun n'a mis en cause l'élitisme du système scolaire en tant que tel, aucun n'a exprimé de colère vis-à-vis des inégalités dont il a été victime dans son parcours scolaire. Ainsi, comme on vient de le voir, dans 81 réponses, les personnes s'attribuent la responsabilité de l'échec ou de la scolarité écourtée, soit 58% des réponses où les personnes estiment qu'elles n'ont pas eu une bonne scolarité. Pourtant, leur scolarité n'a pas abouti bien loin en comparaison des études longues de la plupart des jeunes de milieux plus favorisés.

En outre, aucun n'est sorti de son cas personnel pour élargir la problématique au niveau de son groupe social ; bien sûr, la question telle qu'elle était formulée – « si on me demande de parler de ma scolarité, que dirais-je à ce sujet ? » pouvait induire un point de vue strictement individuel, mais elle permettait aussi d'élargir le propos et de jeter un regard critique sur le fonctionnement général de l'école ; au contraire, dans leurs représentations, c'est toujours eux-mêmes, leur milieu ou, plus rarement, un événement fortuit qui est responsable de leurs déboires scolaires. Et par rapport au milieu parental, ils placent très souvent le problème au niveau psychoaffectif, sans avoir la conscience du fait qu'il y a eu là avant tout un problème de classe sociale et de conditions économiques, sociales et culturelles... Ils raisonnent donc comme si l'école était neutre, sans percevoir qu'eux et leur milieu sont mis en échec par l'école... Et ils ne semblent pas avoir conscience que les choses se passent tout autrement pour des enfants issus de milieux économiques et/ou socioculturels plus avantageés !

D'autres enquêtes menées auprès de stagiaires de la FUNOC ont également mis en évidence cette très faible conscience des déterminants socioéconomiques qui ont pesé et pèsent encore sur leur destin individuel, et notamment sur leur scolarité.⁴⁶

Enfin, peu nombreux sont ceux qui déclarent explicitement que des problèmes financiers ont fait obstacle à leur bonne scolarité, alors qu'on peut légitimement suspecter qu'ils ont presque tous connu des difficultés économiques.

Mais les problèmes socio-économiques apparaissent en filigrane dans les discours étudiés ici :

- 8 stagiaires n'ont pas été à l'école, ce qui signifie que leurs conditions de vie ne le leur permettait pas ;

- 99 personnes sur 224 (44%) n'ont aucun diplôme autre qu'éventuellement le CEB, ce qui signifie qu'ils n'ont bénéficié d'aucun stimulus à poursuivre leur scolarité;

- enfin parmi ceux qui ont décroché un diplôme dans le secondaire, 74% proviennent des études professionnelles (54%) ou techniques (20%). Qui a orienté ces jeunes vers l'enseignement professionnel ou technique ? L'école, la famille... ? Ou bien se sont-ils d'eux mêmes dirigés vers ces types de filières?... Connaissant le peu de relations entre les familles populaires et l'école, ainsi que le peu de connaissances que les stagiaires eux-mêmes ont des filières scolaires, on peut affirmer, sans peur de se tromper, que c'est l'école qui les y a orientés !

Il y a là un lien évident avec leur condition sociale. S'ils avaient appartenu à un autre milieu, jamais ils ne se seraient retrouvés ainsi en masse dans le secondaire technique ou professionnel. Ils ont été téléguidés vers des filières dévalorisées, qui souvent se révèlent être des filières de relégation.

Nous analyserons cette problématique dans le quatrième chapitre.

On constate donc, d'une manière générale, que les stagiaires sont très peu conscientisés sur le terrain des inégalités économiques, sociales et culturelles..., alors qu'ils en sont le plus souvent les premières victimes de ces inégalités.

Nous n'en sommes pas étonnés et l'échantillon ici est tout à fait similaire à celui de la grande majorité des hommes et des femmes qui constituent le public de la FUNOC et des autres OISP.

6.2 Analyse par traitement statistique des réponses

Les thèmes ont été regroupés en cinq classes repérées par les lettres B, E, P, Q et R, après élimination des éléments sans rapport direct avec l'école :

- B pour « Bonne scolarité » : les énoncés de cette catégorie expriment que l'école s'est bien passée pour l'intéressé(e).
- E pour « Echec (soi) » : énoncés manifestant que la scolarité a été une catastrophe dont les intéressés s'attribuent la responsabilité.
- P pour « Echec (autres) » : la scolarité a été un échec, mais la responsabilité en incombe à d'autres : parents, professeurs (d'où le P), orientation.
- Q pour « Evénements » : la scolarité a été interrompue sous la pression de quelque nécessité extérieure.
- R pour « Regrets » : énoncé manifestant un regret que la scolarité ait été écourtée.

Ces énoncés sont codés pour chaque sujet dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte, et constituent dès lors un matériau exploitable selon la méthode de l'Analyse des Séquences (cf. partie Méthodologique). Compte-tenu de l'élimination des éléments extra-scolaires, seuls 228 sujets participent à cette analyse, avec des séquences de 1 à 6 énoncés, près de deux en moyenne :

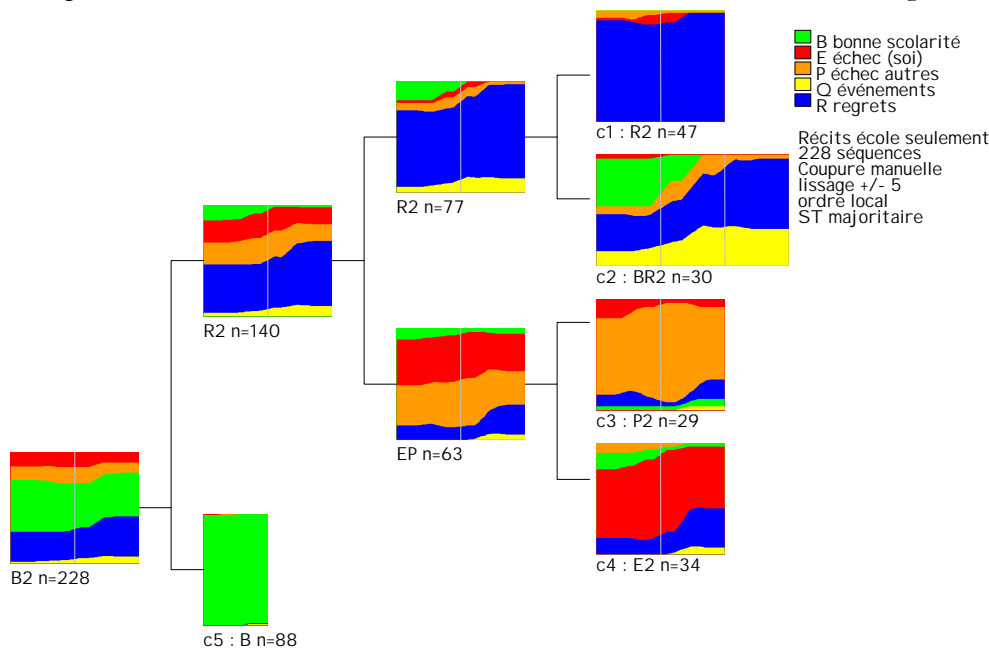
46 Voir notamment Christiane Verniers, op.cit. et Jeremy Blampain, op.cit.

228 séquences

longueurs de 1 à 6, moyenne 1,95 +/- 1,01

	nb séquences concernées	fréquence générale	position moyenne	éc-t
B	110	0,337	0,44	0,40
E	49	0,128	0,42	0,38
P	50	0,157	0,45	0,33
Q	23	0,058	0,70	0,37
R	104	0,319	0,58	0,42

Les énoncés les plus fréquents concernent la bonne scolarité (B : 33,7% des énoncés) et les regrets (R : 31,0% des énoncés). Le plus rare concerne les événements extérieurs (5,8% des énoncés), et intervient plutôt vers la fin du récit (position moyenne 0,70). La méthode des séquences est initialement conçue pour traiter des séries plus longues d'éléments, mais une bonne surprise est que, même dans ces conditions limite, elle fournit des résultats intelligibles.

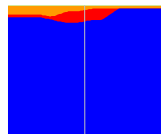


Divers essais sur ces données parviennent à un découpage en cinq classes de sujets, découpage jugé par le chercheur satisfaisant en termes de compromis entre l'effectif de chaque groupe et l'intelligibilité de ce qui le caractérise. Compte tenu de la relative pauvreté des données, il paraît prudent de ne pas multiplier d'avantage le nombre de classes distinctes.

6.3 Description des classes de la typologie

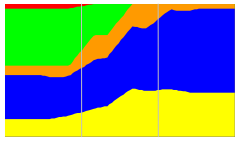
Chaque classe est définie par une vignette illustrative et une séquence-type, résumé statistique des séquences réelles liées aux sujets qui composent la classe ; le nom de la classe est suggéré par la description :

6.3.1 La classe Regrets



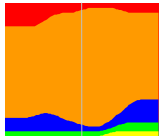
Elle est caractérisée par la séquence-type R2 et comporte 47 sujets. De rares mentions d'échec auto- ou hétéro-attribué en début de récit, et une nette dominante des énoncés R, d'où le nom de la classe.

6.3.2 *La classe regrEvenmt*



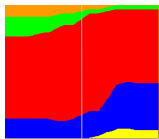
Avec 30 sujets, cette classe au profil relativement complexe a pour séquence type BR2, correspondant à un premier énoncé majoritairement de type B, suivie de deux énoncés majoritairement de type R. En dépit de ces phénomènes majoritaires (ces deux types d'énoncés rassemblent les deux tiers de tous les énoncés), l'attention est attirée par la présence, significative dans cette seule vignette, de l'énoncé Q (événements extérieurs), qui incite à le rappeler dans le nom de la classe, sans perdre de vue sa complexité. En fait un discours de synthèse pour cette classe pourrait être « J'aimais bien l'école, mais j'ai dû arrêter à cause d'événements extérieurs, et maintenant je le regrette ».

6.3.3 *La classe échecAutre*



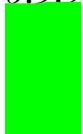
Peuplée de 29, sujets, elle est dominée par les énoncés P d'échec attribué à autrui, d'où son nom.

6.3.4 *La classe échecSoi*



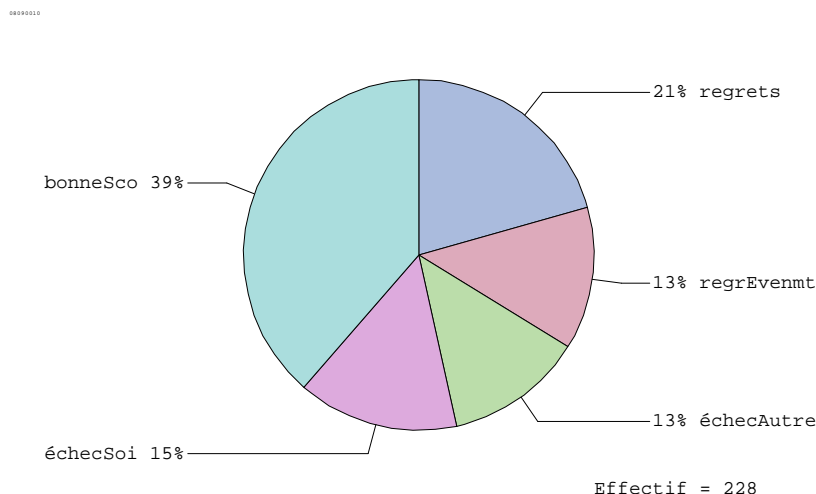
Avec 34 sujets, elle est dominée par les énoncés E d'échec attribué à soi-même, d'où le nom, même si on y trouve tous les types d'énoncés de manière minoritaire, y compris les inévitables regrets.

6.3.5 *La classe bonneSco*



C'est la plus nombreuse des classes, avec 88 sujets. Elle se caractérise par un énoncé unique : les souvenirs de scolarité sont positifs.

La variable typologique « Séquences scolarité » est ensuite créée sur cette base, et peut être croisée avec d'autres sortes de variables :



Sans grande surprise, elle est liée au niveau de formation :

(Séquences scolarité) x (niveau formation)

N	%L	néant		CEB		sec inf		sec sup		S/LIGNE :
regrets	+	22	48%	7	15%	4	9%	13	28%	46 100%
regrEvenmt	+	14	48%	3	10%	4	14%	8	28%	29 100%
échecAutre		7	24%	1	3%	8	28%	13	45%	29 100%
echecSoi	++	18	55%	3	9%	5	15%	7	21%	33 100%
bonneSco	---	19	22%	5	6%	15	17%	48	55%	87 100%
S/COLONNE:		80	36%	19	8%	36	16%	89	40%	224 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, $\chi^2 = 29.37$ pour 12 d.d.l. s. à .01

Ceux qui ont fait les plus longues études sont aussi ceux qui gardent le plus volontiers un bon souvenir de l'école, et ceux qui n'ont obtenu aucun diplôme s'en attribuent le plus volontiers la faute, ce qu'on peut interpréter en termes d'intériorisation de l'échec et d'aliénation. Quoique modeste, l'association locale entre l'échec attribué à autrui et le niveau de formation secondaire inférieur évoque les échos des débats français sur le collège comme trou noir du système éducatif.

Les groupes bonneSco et échecSoi sont un peu plus jeunes que les autres groupes (33,66 ans contre 37,33, $|t|$ de Student significatif à $p < .01$); l'attribution externe (personnes ou événements) et les regrets seraient-ils associés à des réinterprétations tardives? Confirmation partielle: l'attribution de l'échec à autrui est associée au chômage de plus de dix ans, et les regrets au chômage de plus de 6 ans, en revanche, la classe complexe regrEvenmt est associée à un chômage récent ($\chi^2 = 30,11$ à 16 ddl, $p < .05$).

Le lieu de scolarité, lié à la nationalité est aussi en relation avec cette typologie: les personnes scolarisées hors de Belgique sont 59% à présenter une bonne scolarité et 2% à s'attribuer la responsabilité d'un échec scolaire, contre 32% de bonne scolarité et 20% d'auto-attribution pour les scolarités en Belgique ($\chi^2 = 21,89$ à 4 ddl, $p < .001$): à l'évidence, l'échec scolaire n'est pas ici la cause de l'immigration.

6.4 Autres approches possibles

Une approche plus classique et plus analytique aurait consisté à créer des variables logiques selon que tel ou tel type d'énoncé était présent ou non dans le récit de chaque enquêté: ainsi B est présent dans 48% des récits, E dans 21%, P dans 22%, Q dans 10%, R dans 46%. Ces

pourcentages sont bien sûr différents de ceux observés dans les séquences, puisqu'ils ne tiennent pas compte d'éventuels énoncés successifs du même type dans un récit.

Le croisement de ces variables logiques avec d'autres variables fournit un certain nombre de relations anecdotiques avec certains éléments de pratiques culturelles ou autres caractéristiques, toutes sous-tendues par les dimensions de la nationalité, du niveau d'études, de l'âge et de l'ancienneté du chômage. Il ne paraît donc pas très utile de ressasser ces éléments, que l'approche synthétique des séquences a montré de manière plus éclairante.

A titre de vérification méthodologique, ces variables logiques permettent aussi de calculer des typologies (cf. la section « Typologies sur variables logiques ou numériques » dans la partie méthodologique). On essaie par exemple d'obtenir cinq classes (pour pouvoir comparer aux séquences) aussi contrastées que possible selon le caractère vrai ou faux des variables logiques :

Typologie

228 sujets répartis en 22 cas distincts

Les données sont centrées-réduites

Essai avec 5 classes selon le critère de la variation

	cl. 1	cl. 2	cl. 3	cl. 4	cl. 5
Effectifs	92	48	20	31	37
Variations	0,49	2,31	2,12	3,65	3,56
RDansTexteScol a	0,00	0,98	1,00	1,00	0,16
QDansTexteScol a	0,01	0,25	0,20	0,16	0,03
PDansTexteScol a	0,02	0,00	0,00	0,71	0,70
EDansTexteScol a	0,04	0,00	1,00	0,00	0,68
BDansTexteScol a	1,00	0,04	0,10	0,39	0,05

Cinq variables logiques engendrent 32 combinaisons théoriques (2^5), mais 13 n'existent pas (22 cas distincts). Les éléments contenus dans les cinq dernières lignes du tableau sont les fréquences des différentes variables logiques dans chaque classe de la typologie.

Ainsi la classe cl.1 est caractérisée par une fréquence de 1.00 (100%) pour B, cl.2 par une très grande incidence de R, mais aussi 25% de Q. Les autres classes sont nettement plus composites, et rassemblent des fréquences élevées dans au moins deux variables logiques, ce qui obligerait à les dénommer de manière plus compliquée.

On peut, par esprit de système, croiser cette typologie avec celle que fournit l'analyse de séquences :

(Séquences scolari té) x (Typo 5 févr. 09 11:46:01)

N	%L	cl. 1	cl. 2	cl. 3	cl. 4	cl. 5	S/LIGNE :
regrets	+		36 77%	5 11%	6 13%		47 100%
		---	+++			---	
regrEvenmt			12 40%	1 3%	17 57%		30 100%
		---	+++		+++	---	
échecAutre		2 7%			7 24%	20 69%	29 100%
		---	---	-	+	+++	
echecSoi		4 12%		14 41%		16 47%	34 100%
		---	---	+++	--	+++	
bonneSco		86 98%			1 1%	1 1%	88 100%
		+++	---	---	---	---	
S/COLONNE:		92 40%	48 21%	20 9%	31 14%	37 16%	228 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, $\chi^2 = 326,65$ pour 16 d.d.l. s. à .0000

La classe bonneSco se retrouve quasi à l'identique dans cl.1. Pour les autres classes issues des séquences, la situation est un peu plus complexe : leurs effectifs se ventilent sur plusieurs des classes cl., même si des associations dominantes apparaissent. L'explication des différences entre les deux méthodes est évidemment dans le fait que l'analyse typologique classique sur logiques disjonctives néglige non seulement l'ordre, ainsi que l'éventuel redoublement des éléments, mais aussi que l'algorithme de l'analyse des séquences est orienté vers la mise en évidence de formes fortes, éventuellement, comme le montre l'expérience, au prix d'une catégorie plus complexe, plus fourre-tout que les autres (ici regrEvenmt). S'il faut choisir, un avantage décisif de l'analyse des séquences est que les vignettes et les séquences-types facilitent la description et la nomination

des classes. Du reste, le fait qu'elle fonctionne avec des énoncés si courts est extrêmement encourageant pour les perspectives d'analyse statistique des questions ouvertes, voire des transcription d'entretiens.

7 ANALYSE DÉTAILLÉE DES REPRÉSENTATIONS

Etablir quelles sont les représentations des stagiaires dans les domaines de la formation d'adultes, de l'emploi et du chômage est une opération difficile, d'autant plus que les questions ont été posées lorsque les personnes étaient déjà en formation ; leurs opinions auront donc déjà été médiatisées par la situation de formation.

Ainsi, toutes leurs déclarations, et notamment celles relatives aux raisons de l'entrée en formation et aux éventuels blocages à celle-ci, auraient sans doute été beaucoup moins nuancées si elles avaient été obtenues avant l'entrée en formation ou si on avait interrogé un public possédant les mêmes caractéristiques socioculturelles mais ne s'étant pas inscrits en formation. En ce qui concerne le sentiment de la contrainte à la formation ou à l'emploi par exemple, Véronique Leclercq fait très justement remarquer que « les personnes construisent un sens de l'engagement qui diminue la part de contrainte et augmente la part de l'autodétermination. La commande sociale est transformée en enjeu personnel. (...) Ces « petits arrangements » avec les contraintes externes témoignent d'une dynamique de résorption de la dissonance entre leurs réelles aspirations et les pressions diverses subies (chômage, intérim à répétition, échecs aux concours, problèmes de santé...). Les sujets intériorisent des normes sociales (« on doit aller en formation quand on a des lacunes scolaires ») d'autant plus fortement sans doute qu'elles sont incarnées par l'interviewer ». ⁴⁷

Comme l'écrit Denis Castra⁴⁸ : « le sujet doit avoir le sentiment d'émettre librement cet acte, c'est le paradoxe de la soumission librement consentie... ».

Des biais de ce type sont difficilement évitables et requièrent donc la plus grande prudence tant dans l'élaboration du questionnaire que dans l'interprétation des résultats ainsi que dans les comparaisons avec d'autres études ayant été faites en d'autres lieux et avec d'autres objectifs de recherche.

En ce qui concerne ce paragraphe, donnons donc quelques précisions sur la manière dont il a été élaboré et surtout ce que l'on cherchait à savoir en posant les questions dont les réponses en constitue la matière : notre objectif était d'entendre ce que les stagiaires ont à dire de la formation à son démarrage et après quelques mois, cinq mois en l'occurrence.

Pour le traitement des données, deux opérations ont été menées en parallèle : d'une part, leur dépouillement, item par item, en suivant la logique de construction du questionnaire, d'autre part, une analyse statistique structurelle, mettant provisoirement à distance la logique de construction initiale et cherchant des regroupements de réponses aux items, dictés d'abord par leurs liens formels, c'est-à-dire par leurs corrélations.

Nous présentons d'abord l'analyse des scores obtenus par chaque item proposé ; cela nous a permis de détecter les propositions qui reçoivent, de la part du plus grand nombre, une très forte adhésion ou un très fort rejet⁴⁹. Cela nous a également permis de repérer quelles sont les propositions pour lesquelles les avis sont au contraire partagés, et qui semblent donc faire débat. Enfin, nous avons identifié les tendances des différentes catégories de stagiaires à répondre dans un sens ou dans l'autre, ce qui nous a amenés à construire des profils-types de motivations et de représentations.

47 Véronique Leclercq, op.cit., p.39.

48 Denis Castra, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF, 2003, p 60.

49 En cas de très forte adhésion, on a obtenu des scores massifs de 8 ou de 7, c'est-à-dire les réponses positives les plus extrêmes : « je suis tout à fait d'accord » ou « c'est tout à fait mon cas » ; en cas de très fort rejet, on a obtenu des scores massifs de 1 ou de 2, c'est-à-dire les réponses négatives les plus extrêmes : « je ne suis pas du tout d'accord » ou « ce n'est pas du tout mon cas ».

7.1 La méthode de recueil

L'enquête a été passée en deux temps, à environ un an d'intervalle. Les mêmes questions en forme de valuateurs ont été posées aux stagiaires aux deux moments t_1 (548 participants) et t_2 (340 participants encore présents). Ces valuateurs portent sur des représentations des stagiaires quant à la formation, à son rapport avec l'emploi et à l'avenir. 94 de ces valuateurs ont été proposés dans les mêmes termes aux deux moments.

Les valuateurs⁵⁰ représentent une évolution des échelles de Likert pour le recueil de représentations, avec les spécifications suivantes :

- ◇ *Un valuateur est composé d'une proposition à valuer, qui est une phrase brève et simple, et d'une grille de valuation de 8 cases exactement*
- ◇ *La grille de valuation est polarisée par deux verbalisations antagonistes, telles que « Pas du tout d'accord » et « Tout à fait d'accord ». Aucune verbalisation intermédiaire (un peu, beaucoup..) n'apparaît. La verbalisation positive est, par convention, toujours à droite.*
- ◇ *La réponse attendue est une croix dans une case.*
- ◇ *Les valuateurs sont organisés en petites séries de 3 à 5, avec une certaine unité thématique. Quand la série est précédée d'un bref récit imaginaire mais vraisemblable, et que les propositions à valuer sont divers commentaires possibles de ce récit, il s'agit d'une extension de la méthode, dite « Méthode des saynètes valuées ».*

Sans entrer dans le détail de la justification scientifique de la démarche, indiquons que l'absence de verbalisations intermédiaires comme de numérotation des cases de la grille vise à faire de la réponse quelque chose de non-verbal et non-calculé, un geste, une prise de position dans l'espace des représentations.

L'enquête par valuateurs s'avère aisément acceptée par les publics possédant un niveau d'éducation secondaire, même en passation solitaire. Dans le cas de publics plus défavorisés culturellement et scolairement, la passation assistée en face à face ou en petits groupes devient nécessaire.

Dans ce chapitre, les valuateurs sont étudiés un à un sous leur forme brute, c'est-à-dire tels qu'ils ont été saisis, comme des variables numériques entières de 1 à 8. Une autre approche, dans le chapitre suivant, consistera en une analyse plus abstraite selon le « modèle de la réponse à l'item », et se concentrera davantage sur les rapports entre les valuateurs et les éléments qu'on peut en déduire quand à la structure sous-jacente aux représentations.

7.2 L'analyse item par item des représentations de la formation

L'analyse des représentations de la formation permet de constater qu'une fois en formation, et donc une fois les obstacles à l'entrée franchis, la plupart des personnes prennent nettement conscience de l'importance et de l'utilité de leur formation : en vue d'acquérir, entretenir ou enrichir des connaissances et compétences utiles dans la vie professionnelle et personnelle, ainsi que pour améliorer leur bien-être de vie dans « l'ici et maintenant ». Mais il y a néanmoins une minorité pour laquelle le rapport à la formation semble être totalement négatif.

7.2.1 Des éléments négatifs

Presque 20% des stagiaires déclarent la formation inutile et ne nient pas y être contraints.

Environ 32% se disent obligés d'être en formation, et un quart le déclare très fortement : on retrouve dans ce quart les quelque 20% qui ont le sentiment que la formation ne leur servira pas.

⁵⁰ La méthode est exposée pour la première fois dans l'article DUBUS, A., *Les valuateurs de représentations*, paru en 2000 dans le n°1 des Cahiers Théodile, organe de l'équipe du même nom, EA 1764, actuellement composante du CIREL, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, qui regroupe les laboratoires Théodile, Proféor (Lille III) et Trigone (Lille I).

Ces stagiaires contraints sont surtout des chômeurs de très longue durée, des personnes qui n'ont aucun diplôme, des stagiaires en bâtiment et, dans une moindre proportion, des stagiaires en alphabétisation. On y trouve également une sur-représentation des personnes de la tranche d'âge 40-50 ans. Enfin, on constate que c'est très nettement les personnes qui bénéficient du revenu d'intégration au CPAS (pour rappel, 12% de l'échantillon) qui expriment le plus qu'ils sont en formation par contrainte.

7.2.2 *La représentation de la formation en général*

- Plus de 80% des stagiaires expriment leur confiance en l'utilité de la formation et rejettent totalement l'idée d'y être sans savoir pourquoi ou par obligation.

Les stagiaires en formation tertiaire sont les plus catégoriques à ce sujet, ainsi que, toutes formations confondues, les femmes, les moins de 35 ans et les personnes dont la durée d'inoccupation est inférieure à deux ans.

- Plus des deux tiers refusent radicalement l'idée d'être en formation parce que l'ONEM, le FOREM ou le CPAS l'exige. Plus des deux tiers mettent donc en avant une démarche personnelle, même si celle-ci est parfois en interaction avec un conseil extérieur. En effet, lorsqu'on leur a posé la question de savoir s'ils avaient pris contact avec la FUNOC par le biais d'un intermédiaire, ils ne sont que 44% à déclarer que leur entrée en formation relève de leur propre initiative uniquement ; 39% disent être en formation sur « le conseil » du FOREM, de l'ONEM ou du CPAS et les 17% restants disent avoir été conseillés par quelqu'un de leur entourage ou par un des multiples organismes-relais.

On sait par ailleurs que la formation est généralement recommandée, voire imposée.

En tout état de cause, s'ils subissent des pressions, ces stagiaires souhaitent montrer leur autonomie.

Ceux qui nient le plus les pressions sont à nouveau les stagiaires du tertiaire et ceux dont la durée d'inoccupation est inférieure à deux ans. Par ailleurs, rares sont les moins de 25 ans qui se disent contraints.

On verra dans le paragraphe suivant, consacré aux opinions quant à l'emploi et au chômage qu'environ la moitié des stagiaires disent être dans l'obligation de trouver un emploi pour ne pas être menacés par le l'ONEM, le FOREM ou le CPAS.

On se retrouve donc devant une sorte de paradoxe : la pression à l'emploi est nettement plus admise que celle à la formation !... Or les injonctions à entrer en formation sont fortes vis-à-vis de ces publics, notamment dans le cadre du Plan d'Accompagnement des Chômeurs. Comme l'écrivait un stagiaire de la FUNOC dans le cadre de cette enquête, « on ne nous demande pas de trouver un emploi mais de montrer qu'on en cherche, qu'on fait un effort, qu'on bouge quoi ! »

Logiquement donc, l'obligation à se former devrait être nettement plus ressentie que l'obligation à l'emploi, puisque se former est une des façons de montrer sa mobilisation vers l'insertion professionnelle.

Font-ils l'impasse sur ces injonctions parce que leur engagement en formation répond à bien d'autres motivations que la contrainte ? Retirent-ils une satisfaction telle de la formation qu'ils en oublient qu'elle est partiellement contrainte ? Ou bien encore, veulent-ils donner une réponse « politiquement correcte » à l'égard de l'organisme de formation qui les interroge

7.2.3 *L'utilité des apprentissages de base en tant que tels*

- Tout d'abord, *améliorer sa formation générale de base* (lecture et écriture principalement, mathématiques de base ensuite) ; sans surprise, les plus convaincus sont majoritairement les stagiaires en alphabétisation, puis ceux de la formation générale de base, puis ceux de la filière bâtiment et en dernier lieu les stagiaires de la filière tertiaire. Ce sont aussi les personnes de plus

de 35 ans. Notons enfin que plus de la moitié de ceux qui sont parents voient aussi l'utilité de la formation générale pour aider leurs enfants dans leurs études.

- Ensuite, *apprendre diverses choses nouvelles, se dépasser, aller plus loin* ; c'est un objectif particulièrement fort chez des personnes d'origine non-européenne ; les stagiaires en alphabétisation viennent ici aussi en tête, puis le tertiaire, puis la formation générale de base et enfin la filière bâtiment.

D'une manière générale, les femmes se montrent plus attirées par la découverte de nouveaux apprentissages que les hommes, ce qui ne fait que confirmer d'autres études qui révèlent que les femmes sont souvent plus intéressées par toutes nouvelles connaissances, quel qu'en soit le registre. Peut-être est-ce dû au fait qu'elles sont moins talonnées par la nécessité de se cantonner dans des savoirs utiles pour la vie professionnelle, et que souvent leurs missions d'éducation des enfants les amènent à s'ouvrir à un large champ de connaissances. Peut-être ont-elles aussi une fameuse revanche à prendre sur les hommes dans le domaine de l'accès aux connaissances.

- Assez curieusement, pouvoir « se débrouiller seul avec ses papiers » et donc avoir *plus d'autonomie dans la gestion de ses démarches* n'est un effet attendu que par un peu plus de la moitié, composée surtout de personnes d'origine non-européenne, ainsi que de stagiaires sans diplôme et/ou en alphabétisation. A l'opposé, un quart ne se sent pas du tout concerné par une telle progression dans l'autonomie, principalement des stagiaires du tertiaire et du bâtiment. Est-ce à dire qu'ils ne rencontrent pas de difficultés dans leurs démarches ou bien pensent-ils que ce n'est pas la formation qui les aidera à les surmonter ?

7.2.4 *L'utilité de la formation dans une perspective d'insertion professionnelle immédiate*

- Plus de 80% des enquêtés déclarent suivre la *formation parce qu'ils veulent un emploi* ; les plus catégoriques sont les 25-40 ans, ceux qui ont moins d'une année d'inoccupation et ceux qui sont dans les formations de pré-qualification, les hommes surtout. Ils sont aussi plus de 80% à espérer que la formation leur fournira des *pistes d'emploi* : les femmes plus que les hommes, et ceux qui ont des enfants plus que les autres.

- Plus de 60% des stagiaires déclarent qu'il leur faut *un emploi le plus vite possible* et qu'ils n'envisagent dès lors pas de poursuivre par une autre formation. Ce sont à nouveau surtout les hommes qui expriment le plus cette urgence.

A l'inverse, près de 40% des stagiaires, de toutes les filières, déclarent qu'ils envisagent une autre formation avant l'emploi, peut-être à défaut d'espoir de trouver un travail à court terme.

Ce sont principalement les stagiaires en formation de pré-qualification, bâtiment et tertiaire, qui n'envisagent pas de suivre ensuite une autre formation. Leur position est assez illogique puisque le DIISP prévoit que leur formation actuelle précède leur entrée en formation qualifiante. Peut-être ne le savaient-ils pas au démarrage de leur formation ou bien estimaient-ils en janvier que leurs acquis seraient suffisants pour ensuite postuler directement à un emploi. Peut-être aussi sont-ils victimes de la mentalité « ouvriériste » qui considère que le métier précède la formation dans la mesure où il s'apprend sur le tas.

Les 40% qui choisissent la voie d'une formation ultérieure sont constitués en grande partie de stagiaires en formation générale de base. Dès le départ, leur projet est en effet le plus souvent de s'orienter ensuite vers une formation diplômante ou qualifiante, leur insertion professionnelle constituant un objectif plus lointain.

Des stagiaires en alphabétisation font aussi partie de ces 40%, quoique de manière moins nette et moins massive. Il faut dire que le chemin de l'alphabétisation est long, et dès lors une autre formation ne leur semble souvent pas envisageable, du moins dans l'immédiat.

- Enfin, ils sont près de 60% à penser que la formation va leur *apprendre à chercher du travail* ; les personnes d'origine non européenne sont les plus catégoriques à ce sujet, et plus le niveau de formation des personnes est faible plus leur attente est importante dans ce domaine.

- Mais signalons tout de même que 80% considèrent que la formation est aussi très utile pour concevoir des *projets autres que liés à l'emploi*.

Commentaire sur les réponses orientées vers l'insertion professionnelle immédiate

On ne peut bien sûr pas négliger l'hypothèse que le taux élevé de réponses orientées vers l'emploi est dû, au moins en partie, aux pressions à l'insertion professionnelle : on a sans doute obtenu en grande partie un discours « politiquement correct ». Néanmoins, même si c'était le cas, il est incontestable que la majorité des demandeurs d'emploi sont taraudés par la question de leur insertion professionnelle, que ce soit de leur propre chef ou suite aux injonctions qui leur sont faites, notamment dans le cadre de la politique d'« activation » des chômeurs.

Diverses études produites par la FUNOC montrent d'ailleurs cette prédominance et cette omniprésence de l'espoir d'emploi. Ce constat est également corroboré par bien d'autres enquêtes menées auprès de ces publics. En matière d'emploi, « lucidité et espoir malgré tout » constituent le lot des demandeurs d'emploi peu scolarisés.⁵¹

Dans la situation actuelle de crise aiguë de l'emploi, on mesure l'ampleur du fossé entre leurs espérances et leurs chances réelles d'insertion professionnelle ; on prend du même coup la mesure des risques de désillusion et donc de désespérance encourus par ces publics, à l'issue de leur formation.

Au chapitre 3, on se posera la question de la pertinence de la politique d'« activation » des chômeurs, de la pertinence de faire de la formation un instrument majeur de cette politique, et, plus largement, de la pertinence de faire de la formation un levier de la politique de l'emploi.

Les stagiaires, pour leur part, sont divisés quant à la perception de leurs chances d'insertion professionnelle suite à la formation ; cette perception se répartit en trois ensembles de poids égal :

- Un peu plus d'un tiers des stagiaires pensent que *leur formation débouchera à coup sûr sur une embauche*, avec une forte proportion d'avis tranchés dans ce sens de la part des personnes d'origine non-européenne et, dans une moindre mesure, de la part des femmes et des personnes de plus de 30 ans ; mais ce type d'avis est également émis, curieusement, par un nombre important de stagiaires des filières d'alphabétisation et de formation générale, les stagiaires du tertiaire étant ceux qui y croient le moins.

Ce sont donc les personnes dans les filières d'alphabétisation et de formation générale qui croient le plus que leur formation débouchera sur un emploi ! on constate de même que ce sont ceux qui ne détiennent aucun diplôme ou qui ne détiennent que le CEB qui le croient le plus, les détenteurs d'un diplôme du secondaire supérieur étant ceux qui y croient le moins.

On peut faire l'hypothèse que les personnes peu formées veulent dire par là qu'elles pensent que leur formation débouchera sur une embauche à l'issue du cursus complet de formation qu'elles ont amorcé. Cette hypothèse est d'ailleurs partiellement corroborée par le fait que ce sont les stagiaires en alphabétisation et en formation générale qui envisagent le plus de poursuivre par une formation donnant accès à un diplôme ou à un métier.

On peut aussi interpréter ceci par le constat que plus le niveau scolaire des personnes est faible, plus elles sont prêtes à accepter n'importe quel emploi ; elles font alors ici, de manière erronée, un lien entre cet emploi et la formation suivie...

Mais on peut surtout interpréter ceci par le fait que moins les personnes sont formées, moins elles sont informées de la situation du marché de l'emploi ; elles se feraient donc plus d'illusions sur leurs chances d'insertion professionnelle à l'issue de la formation. Rappelons qu'un des rôles de la qualification sociale développée par la FUNOC est de les aider à analyser l'état du marché du travail et de leur faire voir que si la formation est incontestablement un atout pour l'emploi, elle ne débouche pas pour autant automatiquement sur une insertion professionnelle, du moins

51 *Espace-Emploi-Femmes, Evaluation du programme NOW du CIDF, Lille, CUEEP, 1998.*

stable, celle-ci étant particulièrement peu probable dans le contexte socioéconomique actuel et étant donné leur très faible qualification.

- Un autre tiers considère son *insertion professionnelle comme éventuellement possible* à l'issue de la formation

- Et le dernier tiers considère son *insertion professionnelle impossible*, ou ne souhaite pas s'insérer professionnellement ; ce sont les moins de 25 ans et les personnes en chômage de très longue durée qui doutent le plus, et les plus de 50 ans eux n'y croient pas du tout.

7.2.5 *L'utilité de la formation dans une perspective d'insertion professionnelle à plus long terme*

- En contradiction apparente avec l'urgence de trouver un emploi (exprimée, comme on l'a vu plus haut, par plus de 60%), la poursuite éventuelle par une *formation débouchant sur un diplôme* est plébiscitée par les deux tiers : surtout les plus jeunes, les personnes d'origine non-européenne et les personnes en alphabétisation et en formation générale de base.

- Encore plus contradictoire en apparence, la poursuite éventuelle par une *formation débouchant sur un métier* est plébiscitée par les trois quarts : surtout les plus de 30 ans et, comme pour la recherche d'un diplôme, les personnes en alphabétisation et en formation générale de base. Les personnes en formations bâtiment et tertiaire s'estiment-elles déjà orientées dans une formation débouchant sur un métier ? C'est la question que nous nous sommes déjà posée plus haut.

Ces projets de poursuivre par une formation diplômante ou qualifiante ne sont en fait pas contradictoires avec l'urgence de trouver un emploi, car outre le fait qu'on retrouve surtout ici des stagiaires en alphabétisation et en formation générale de base, c'est sans doute aussi une position de repli projetée par la plupart, à défaut de perspectives de trouver un emploi à court terme ; de plus, n'oublions pas que les OISP ont pour mission de jouer un rôle de tremplin vers les formations diplômantes et qualifiantes; nombreux sont donc les discours des stagiaires qui sur ce point sont en harmonie avec le discours officiel.

- Enfin, la *maîtrise des opérations informatiques de base* apparaît comme un passeport infaillible pour l'emploi aux yeux de près d'un quart des stagiaires ; par contre, ils sont près de la moitié à ne pas du tout le penser.

Les plus fanatiques du « salut grâce à l'informatique » sont les stagiaires en alphabétisation, pour lesquels l'informatique est sans doute encore drapée de mystère et apparaît dès lors comme un sésame pour la maîtrise de tout problème dans la vie moderne, y compris celui de l'emploi ; l'enquête a révélé en effet que parmi les stagiaires usagers d'Internet le taux est de 77% pour la formation tertiaire, de 71% pour la formation générale de base, de 65% pour la formation bâtiment, mais seulement de 43% pour l'alphabétisation...

On ne sera pas étonné par ailleurs que plus les personnes sont âgées, plus elles croient aux vertus de l'informatique comme passeport dans la vie professionnelle. L'enquête montre que le taux d'usage est de 72% chez les moins de 36 ans et de 60% chez les plus de 35 ans...

On remarque que la fracture numérique suit ici d'une part la fracture des niveaux d'études et d'autre part celle des âges, la tranche d'âge de 30-40 ans faisant la charnière.

Les femmes sont également majoritaires à croire à l'informatique comme passeport pour l'emploi, et les stagiaires du tertiaire le pensent eux aussi ; dans leur cas, il y a bien sûr un lien direct avec les contenus bureautiques de leur formation.

Les désenchantements risquent d'être à la mesure de ces espoirs, lorsque ces publics constateront que leur niveau de maîtrise de l'informatique est loin de constituer une carte maîtresse pour l'emploi aujourd'hui.

Ceux qui croient le moins aux vertus de l'informatique sont principalement les stagiaires de la filière bâtiment, ce qui n'est pas étonnant puisque leur projet professionnel leur apparaît comme essentiellement manuel.

7.2.6 *L'utilité de la formation pour l'amélioration du bien-être immédiat*

- Principalement, être en contact avec des *formateurs sympathiques* (84%), *ne pas rester seul* (75%), acquérir *plus de confiance en soi* (73%), se faire de *nouveaux amis* (70%). La reprise de confiance en soi et les amitiés nouvelles sont particulièrement mises en avant par une grande majorité de stagiaires en alphabétisation et en formation générale de base, ainsi que par les personnes d'origine extra-européenne.

Notons que les personnes qui ont quitté la formation avant son terme étaient nettement moins intéressées par le fait de trouver de nouveaux amis grâce à la formation.

- Les deux tiers mettent par ailleurs à l'actif de la formation le fait qu'elle permet de *savoir que faire*, oblige à *sortir de chez soi*, permet de *parler avec des gens* et de sentir qu'on n'est *pas tout seul à avoir des problèmes* ; ce dernier aspect est d'autant plus relevé que la durée d'inoccupation des personnes est longue.

Les stagiaires en alphabétisation sont à nouveau nettement majoritaires à émettre ces avis, suivis de la formation générale. Mais un tiers des stagiaires n'a pas ces avis, ou alors de manière nettement moins tranchée : ce sont surtout les stagiaires de la filière bâtiment et dans une moindre mesure ceux du tertiaire.

Notons que moins de la moitié de l'ensemble des stagiaires estime que la formation aide à *oublier ses soucis* ; ce sont surtout les hommes qui réfutent fortement cette allégation ; les soucis restent bien entendu lancinants, même quand on est en formation !

- Les deux tiers apprécient par ailleurs le fait qu'*en formation on a un statut plus valorisant* que d'être simplement au chômage ; c'est en particulier le cas des stagiaires en alphabétisation et plus largement de ceux dont le niveau de formation initiale est le plus faible.

- Enfin, ils sont largement plus des deux tiers à récuser totalement l'idée qu'ils seraient en formation pour toucher un peu d'argent ou qu'ils ne viendraient pas s'ils n'étaient pas payés ; mais plus de la moitié estime néanmoins qu'ils ne sont *pas assez payés pour venir en formation* et la moitié reconnaît qu'*être payé en formation n'est pas négligeable*.

Ceux qui nient le plus vigoureusement l'existence d'un lien entre leur présence en formation et les avantages pécuniaires sont les femmes et les stagiaires en alphabétisation.

Or il est évident que la plupart des personnes en formation à la FUNOC rencontrent des difficultés financières considérables ; on pourrait donc être surpris que la moitié seulement déclare apprécier le petit apport financier que leur donne la formation ; mais on sait qu'ils ont en général une très grande pudeur à avouer leurs difficultés financières, et, par ailleurs, l'Euro par heure de formation ne permet pas vraiment une amélioration de leurs conditions de vie sur le plan économique.

Note concernant l'attitude de l'entourage

Ils sont nombreux à se sentir fortement soutenus par leurs proches (conjoint, enfants, parents, amis...), ce qui est un facteur très important de consolidation de la motivation à la formation - pour tout apprenant bien sûr - mais davantage encore pour les publics peu qualifiés, pour qui l'engagement en formation se heurte à un véritable faisceau d'obstacles.

Pour deux tiers en effet, l'entourage estime que la formation leur fait du bien ; c'est surtout le cas des stagiaires en alphabétisation, suivis de la formation générale, les stagiaires du bâtiment se disant nettement moins soutenus.

Mais 16% des stagiaires déclarent que personne autour d'eux ne sait qu'ils sont en formation ou qu'ils n'ont personne autour d'eux qui pourrait avoir un avis ; ce sont surtout des stagiaires en

alphabétisation et en formation bâtiment, et cette situation est d'autant plus rencontrée que les personnes sont âgées.

Enfin, 13 % déclarent que tout le monde s'en fout autour d'eux et 11% disent que leur entourage estime que cela ne vaut pas la peine qu'ils suivent une formation ; à nouveau, il y a une relation très nette entre ces cas et l'âge des personnes : plus elles sont âgées, moins l'entourage les encourage à se former.

7.3 L'analyse item par item des représentations de l'emploi et du chômage

Diverses propositions concernant l'emploi et le chômage rencontrent un grand nombre de réponses très tranchées et allant dans le même sens ; mais on verra aussi que certaines portent à controverses.

7.3.1 *L'importance de décrocher un emploi*

Les trois quarts souhaitent un emploi pour avoir *plus d'argent*, continuer à *évoluer* et *se sentir utile*, et 60% pour « *être comme tout le monde* ».

Continuer à évoluer grâce à l'emploi est un souci exprimé le plus fortement par des personnes d'origine non-européenne.

Se sentir utile grâce à l'emploi est une préoccupation d'autant plus exprimée que la durée d'inoccupation des personnes est courte ; les chômeurs de longue durée ont sans doute abandonné l'ambition de décrocher un emploi, et, a fortiori, l'espoir de se sentir utiles par cet emploi.

C'est une des conséquences graves de la privation longue d'emploi ; diverses études ont en effet montré l'importance du sentiment d'être utile socialement pour la santé morale et le bien-être de vie. Bien sûr, on peut se sentir utile dans la sphère privée, ce qui explique sans doute que les femmes sont un peu moins à la recherche d'une utilité par l'emploi que les hommes. On peut aussi se rendre très utile dans la vie culturelle et sociale, mais encore faut-il pouvoir y jouer un rôle, ce qui est rarement le cas pour les personnes des milieux défavorisés ; elles ont en général trop de blocages pour oser s'exprimer en public et sont par ailleurs le plus souvent accaparées par des problèmes immédiats de survie, qui les empêchent d'être disponibles pour des activités tournées vers l'extérieur. Dans ces domaines, la formation peut jouer un rôle, en les décomplexant, en les mettant en contact avec des associations socioculturelles, en leur donnant le goût de s'ouvrir à d'autres, en les incitant à sortir de leur isolement...

Les stagiaires du bâtiment, où les hommes sont nettement majoritaires, sont ceux qui éprouvent le plus le besoin de se sentir utiles grâce à un emploi ; ils sont suivis par les stagiaires en alphabétisation, puis par ceux de formation générale et enfin par ceux du tertiaire.

Plus les personnes sont formées, moins elles éprouvent donc ce besoin, peut-être parce qu'elles trouvent d'autres champs pour se sentir utiles ou qu'elles ont moins le souci de se sentir utiles aux autres...

« *Etre comme tout le monde grâce à un emploi* » est une préoccupation exprimée le plus fortement par les stagiaires en alphabétisation, puis par ceux qui sont en bâtiment, ensuite par ceux qui sont en formation générale de base et enfin par les tertiaires. La même hiérarchie est constatable selon les niveaux de diplôme : ceux qui n'ont aucun diplôme ou ne sont détenteurs que du CEB sont le plus à la recherche d'une conformité sociale conférée par l'emploi, les diplômés du secondaire supérieur l'étant le moins.

Sans aucun doute, les personnes peu scolarisées sans emploi se sentent doublement marginalisées, ce qu'elles sont d'ailleurs de fait. Ce sont aussi les personnes d'origine non-européenne qui

recherchent le plus cette conformité sociale par l'emploi, se sentant sans doute triplement marginalisées.

Dans un même ordre d'idée, si l'assertion « *le chômage, c'est la honte* » est refusée catégoriquement par un peu plus de la moitié, 17% l'éprouvent fortement et 11 % de manière moindre. Cela signifie que plus d'un quart des stagiaires vivent le chômage comme une honte.

Comme pour la recherche de conformité sociale par l'emploi, ce sont à nouveau les stagiaires en alphabétisation et les personnes sans le moindre diplôme qui ressentent le plus le chômage comme une honte, puis ceux qui sont en bâtiment, ensuite ceux qui sont en formation générale de base. Les tertiaires sont de loin ceux qui ressentent le moins le chômage comme une honte.

A nouveau, les demandeurs d'emploi les moins formés subissent le plus la stigmatisation dont les chômeurs sont victimes. Comme on l'a vu plus haut, elles ont nettement moins conscience de la situation réelle du marché du travail et ne connaissent pas les statistiques portant sur le chômage et sa composition sociale, statistiques qui leur permettraient de relativiser leur situation.

Ce sont aussi les personnes âgées de plus de quarante ans qui expriment le plus qu'« être au chômage c'est la honte »....

7.3.2 L'obligation de décrocher un emploi pour ne pas être menacé par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS

37% l'expriment clairement, et 16% la laissent entendre, Cette obligation est donc reconnue par 53%.

Les personnes dont la période d'inoccupation est particulièrement longue constituent une grande partie de ceux qui le reconnaissent le plus, ainsi que d'abord les stagiaires en alphabétisation puis ceux du bâtiment.

On retrouve à nouveau les moins scolarisés en tête, comme pour la recherche de conformité sociale par l'emploi et le vécu du chômage comme une honte...

Par contre, 39% nient fortement être soumis à cette contrainte et 8% le nient aussi, mais un peu moins. Ce sont les stagiaires de la formation tertiaire qui rejettent le plus fort l'idée d'une menace, suivis des stagiaires en formation générale.

Il y a donc un net partage en deux parties presque égales au sujet de la pression à l'emploi exercée par ces instances : 53% la reconnaissent, contre 47% qui n'estiment pas être contraints à l'emploi ; ou alors ces derniers souhaitent trouver de l'emploi pour de toutes autres raisons que la contrainte, ce qui atténuerait l'effet prégnant de celle-ci...

Rappelons qu'être en formation par obligation est refusé catégoriquement par 80% des stagiaires interrogés et que plus des deux tiers nient catégoriquement être en formation parce que l'ONEM, le FOREM ou le CPAS l'exige.

Comme remarqué plus haut, on se retrouve donc devant une sorte de paradoxe, la pression à l'emploi étant nettement plus admise que celle à la formation.

7.3.3 L'appréciation des obstacles à accéder à un emploi

L'état du marché de l'emploi est bien évidemment le premier et principal obstacle à leur insertion ou réinsertion, a fortiori dans un emploi « convenable et durable » ; crise, tissu économique atone, diminution et sélectivité croissante de l'emploi obligent... On verra au chapitre suivant combien rares sont les opportunités d'emploi qui s'offrent à eux et combien celles-ci sont souvent peu alléchantes.

Certains stagiaires en sont tout à fait conscients, d'autres moins et certains pas du tout. Moins les personnes sont formées, moins elles en sont conscientes.

Mais à l'intérieur de cette réalité de pénurie massive d'emplois, ce que nous avons cherché à percevoir ici ce sont les obstacles auxquels ils déclarent se heurter dans leur quête d'emploi : obstacles attribués à la nature de l'emploi ou obstacles liés à eux-mêmes :

Obstacles attribués au type d'offres d'emploi

Les salaires

Si les deux tiers ne jugent pas les *salaires trop bas*, 25% se disent au contraire totalement rebutés par la faiblesse des salaires proposés. Les personnes d'origine européenne se laissent un peu plus décourager par les bas salaires que les non-européens.

Par ailleurs, un tiers approuve totalement le fait que certains chômeurs préfèrent *ne pas travailler au vu des types d'emplois et de salaires qui se présentent à eux*.

Or, la question « *qu'est-ce qui pour moi serait un bon salaire net par mois ?* » a été posée pour contribuer à évaluer le niveau d'aspiration des enquêtés en matière d'emploi et de rémunération.

Le bon salaire typique est évalué à 1500€ net par mois.

On est donc en présence d'aspirations relativement modestes, surtout que la question portait sur ce qu'est un « bon » salaire, et non sur le salaire auquel les personnes estimaient pouvoir prétendre.

La distribution utile (hors valeurs extrêmes) va de 900 à 3000€. Comme la distribution observée est très asymétrique, on a opéré un regroupement en trois classes :

Estimation de ce qu'est un bon salaire

	effectifs	%/Total	% cumulés
<1400	153	32,55%	32,55%
14à1500	160	34,04%	66,60%
1500&+	157	33,40%	100,00%
Total	470	100,00%	

La classe centrale correspond à des valeurs très resserrées, entre 1400 et 1500€, ce qui donne à ces valeurs un statut spécial d'opinion commune. Mais soulignons qu'un tiers estime qu'un salaire en-dessous de 1500€ est un bon salaire !

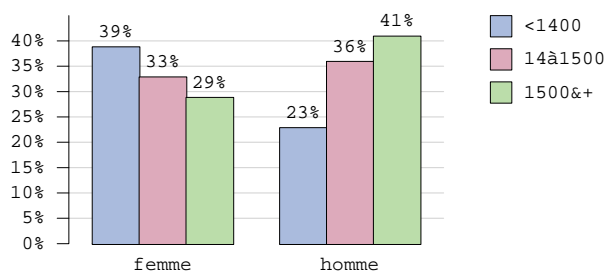
Cette variable est en relation significative avec quelques autres, et en premier lieu le genre :

Estimation de ce qu'est un bon salaire par genre

N +	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
Femme	39% +++	109	92 33%	81 29%	282 100% ---
Homme	23% ---	43	68 36%	76 41%	187 100% +++
S/COLONNE:		152 32%	160 34%	157 33%	469 100%

Les femmes se situent plus dans les aspirations salariales basses, et les hommes dans les hautes. Ceci reflète sans doute les différences réelles de salaires selon les sexes, mais la symétrie des attitudes est assez saisissante :

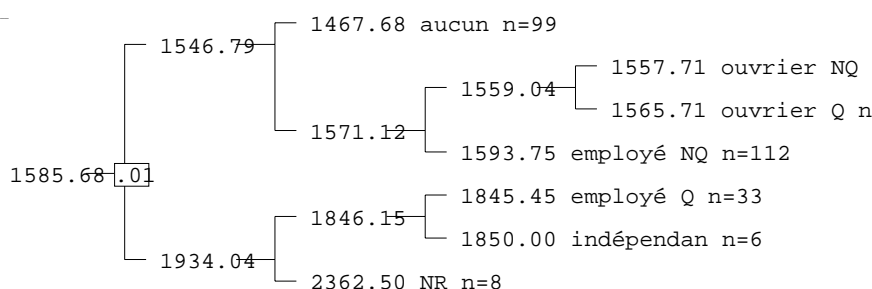
00000000



Assez logiquement, l'estimation de ce qu'est un bon salaire est en relation avec le dernier emploi occupé :

Estimation de ce qu'est un bon salaire par dernier emploi occupé

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
ouvrier NQ	175	1557.71	389.63
ouvrier Q	35	1565.71	285.80
employé NQ	112	1593.75	884.21
employé Q	33	1845.45	829.42
aucun	99	1467.68	476.48
NR	8	2362.50	1081.59
indépendant	6	1850.00	214.09
ENSEMBLE	468	1585.68	621.57



Ceux qui n'ont jamais occupé d'emploi ont les aspirations salariales les plus basses, en dessous de 1500 Euros, les ouvriers et les employés non qualifiés aspirent à un salaire entre 1550 et 1600 Euros et enfin les employés qualifiés et les indépendants mettent la barre aux environs de 1850 Euros. Les CDI longs, qui ont connu de vrais salaires, pensent aussi majoritairement qu'un bon salaire est supérieur à 1500€.

Assez logiquement aussi, l'estimation de ce qu'est un bon salaire est également en relation avec l'emploi du père de l'enquêté :

Estimation de ce qu'est un bon salaire par emploi occupé par le père

N	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
+					
employé NQ		18 45%	18 45%	4 10%	40 100%
		++		---	
ouvrier Q		40 28%	48 34%	54 38%	142 100%
ouvrier NQ		40 35%	41 36%	32 28%	113 100%
employé Q		9 22%	9 22%	22 55%	40 100%
		-		+++	
indépendant		6 17%	15 42%	15 42%	36 100%
		-			
aucun		4 57%	1 14%	2 29%	7 100%
S/COLONNE:		117 31%	132 35%	129 34%	378 100%

L'association entre un père employé qualifié et l'estimation d'un bon salaire à plus de 1500 Euros est très forte : un bon salaire, c'est ce que gagnait ou pouvait espérer gagner mon père.

Enfin, en illustration d'une certaine résignation sociale, on constate un lien très fort entre la représentation basse d'un bon salaire et la non-possession du permis de conduire :

L'estimation de ce qu'est un bon salaire et la possession du permis de conduire

N	%L	<1400	14à1500	1500&+	S/LIGNE :
+					
PermDeCon-		104 41%	81 32%	71 28%	256 100%
		+++		---	
PermDeCon+		48 23%	76 37%	83 40%	207 100%
		---		+++	
S/COLONNE:		152 33%	157 34%	154 33%	463 100%

la nature de l'emploi

Un tiers déclare ne trouver que des « *petits boulots* ».

Ce sont principalement des hommes et donc des stagiaires de la filière bâtiment ; sans doute parce que la pratique des contrats de très courte durée est fréquente dans ce secteur, ainsi que le travail au noir d'ailleurs.

Plus leur durée d'inoccupation est courte, plus les personnes déclarent ne trouver que des « jobs » ; les petits boulots touchent aussi davantage les 25-30 ans (quel gâchis...) et les plus âgés, surtout les plus de 50 ans (re-quel gâchis...). Pour les jeunes et pour les travailleurs âgés, c'est sans doute leur seule chance de s'insérer professionnellement, fût-ce de manière très temporaire, étant donné les nouvelles conditions du travail : contrats précaires, intérim, petits boulots, parfois au noir ou en ALE...

Le problème du *temps partiel*.

L'idée de travailler à temps partiel est refusée catégoriquement par un peu plus de la moitié et plus modérément par 16% ; un tiers l'accepte donc, et ce sont bien sûr principalement les femmes, inégalité des sexes oblige.

Par contre, ils sont 50% à ne pas du tout refuser des *horaires de travail découpés* et 15% à ne les refuser que faiblement ; environ les deux tiers se déclarent donc prêts à travailler à horaire découpé. Pour un emploi, quels sacrifices ne ferait-on pas ?... Mais il est intéressant de noter qu'ici les femmes et les stagiaires de l'alphabétisation sont ceux qui refusent le plus les horaires découpés ; sans doute les femmes et les très peu scolarisés sont-ils les plus nombreux à en avoir déjà fait la difficile expérience, principalement dans les secteurs du nettoyage et de la petite restauration... En outre, il est évident que les femmes rencontrent plus de difficultés à rendre ces types d'horaires compatibles avec leur vie de famille.

Obstacles liés à eux-mêmes

Les deux tiers récusent l'idée que des *problèmes de santé* pourraient être un obstacle à l'obtention d'un emploi. Mais ces problèmes sont invoqués explicitement par 16%, et 9% les mentionnent également, quoique moins fortement.

Un quart des stagiaires interrogés estiment donc avoir des difficultés de santé telles qu'elles seraient un obstacle à l'obtention d'un emploi ; assez naturellement, plus les personnes sont âgées, plus elles invoquent ces difficultés. On fera référence plus loin à des études sur la relation chômage-santé (voir chapitre 3), desquelles il ressort que si des problèmes de santé peuvent être une cause de la situation de chômage, le plus souvent c'est cette dernière qui entraîne des difficultés de santé, physiques et/ou psychologiques.

La moitié des parents d'enfants de moins de douze ans (qui représentent 40% des stagiaires) rejettent le fait qu'avoir *des enfants en bas âge* les empêcherait de travailler. L'autre moitié estime donc rencontrer ce problème ; ce sont bien sûr les femmes qui l'invoquent le plus, inégalité des sexes oblige.

Le déplacement hors de la région ou le déménagement pose de sérieux problèmes à certains : un quart n'envisage pas du tout ces éventualités, le dernier quart étant mitigé. Par ailleurs, deux tiers ne sont pas prêts à se déplacer loin pour un emploi sans amener leur famille. Mais la moitié se dit tout à fait prête à déménager pour un emploi bien payé

Ce sont les personnes dont la durée d'inoccupation est la plus courte qui se disent les plus prêtes à déménager pour un emploi. On a vu qu'elles expriment aussi davantage l'urgence de trouver un emploi.

Assez logiquement, les femmes envisagent moins de partir seules, tout comme les personnes avec enfants.

Les personnes d'origine extra-européenne l'envisagent davantage, sans doute parce qu'elles et leurs familles ont déjà dû faire l'expérience d'une séparation familiale pour cause d'emploi...

Ce sont aussi les stagiaires en alphabétisation qui s'y déclarent les plus prêts - sans doute parce qu'ils sont nombreux à être d'origine extra-européenne -, ensuite les stagiaires du bâtiment, puis les stagiaires de la formation générale et enfin les stagiaires du tertiaire ; cela bat en brèche le cliché qui voudrait que moins les gens sont formés, moins ils sont mobiles géographiquement ; au contraire, les personnes les moins formées se révèlent ici les plus prêtes à faire des sacrifices dans leur vie familiale pour peu que ce soit pour un emploi.

Enfin, le *manque de formation et de qualification* comme obstacle à l'obtention d'un emploi est mis en avant par près de 60%, le plus par les stagiaires sans diplôme et par les détenteurs du seul CEB. Les diplômés semblent estimer leur niveau suffisant pour décrocher un emploi aujourd'hui.

Les femmes reconnaissent davantage le lien entre leur manque de formation et leur situation de chômage, mais elles sont aussi les plus nombreuses parmi les personnes sans le moindre diplôme (57%) ou détentrices du seul CEB (59%).

7.3.4 Les ambitions professionnelles⁵²

Leurs aspirations en matière d'emploi sont peu ambitieuses, comme leurs aspirations salariales.

Aspirations professionnelles par type de formation

N	%L	servi ces NQ	terti air Q	producti on	sces pers N	sces pers Q	arti ComI nd	S/LIGNE :
+ prépro3R		55 56% +++	12 12% +++	---	6 6% -	12 12%	14 14%	99 100%
préproBât		4 4% ---	---	88 81% +++	5 5% ---	3 3% ---	8 7% ---	108 100%
foGénéBase		67 39% +++	15 9% +	11 6% ---	28 16% ++	32 19% +++	17 10% ---	170 100%
Al pha		20 20% ---	2 2% -	14 14% ---	17 17% +	6 6% -	43 42% +++	102 100%
S/COLONNE:		146 30%	29 6%	113 4%	56 12%	53 11%	82 17%	479 100%

Les métiers qualifiés font relativement peu partie des métiers souhaités ; cela semble montrer qu'un grand nombre a interprété la question dans le sens de « *quel est le métier qui vous plairait parmi ceux que vous pourriez éventuellement exercer ?* ».

Seuls quelques-uns se sont permis de rêver à un métier sans s'imposer de limites, dans l'absolu donc ; ce sont principalement des stagiaires du tertiaire et de la formation générale. Faut-il avoir déjà un certain niveau culturel pour oser rêver ?...

En tout état de cause, on n'a quasiment pas rencontré de fantasmes autour d'un emploi de rêve ; les ambitions professionnelles sont, dans leur grande majorité, restées modestes, voire très modestes.

Mais les 42% du public de l'alphabétisation qui songent au métiers d'indépendant, de l'artisanat ou du commerce rappellent le poids du petit commerce dans les moyens d'intégration des étrangers, de manière réaliste ou imaginaire, à défaut des qualifications requises et des relations sociales pour d'autres emplois.

52 Nous avons regroupé les divers métiers souhaités en six catégories : « Services non qualifiés (NQ) » reprend des métiers tels que technicien(ne) de surface, manutentionnaire, magasinier, agent administratif, vendeur... « Tertiaire qualifié (Q) » reprend des métiers tels que secrétaire, comptable, programmeur, agent de maintenance informatique, publiciste... ; « Production » est la catégorie qui reprend le plus grand nombre de métiers : manœuvre ou ouvrier du bâtiment, agent de maintenance, mécanicien, chauffeur, vigile, jardinier, pompier, policier... ; « Services non-qualifiés aux personnes (services pers N) » reprend des métiers tels qu'aide ménagère, aide-soignant, services à la petite enfance, soins aux animaux... ; « Services qualifiés aux personnes (services pers Q) » reprend des métiers tels qu'infirmier, éducateur, instituteur, avocat... ; et enfin « Artisan-Commerçant-Indépendant » (« artiComInd ») reprend des métiers tels qu'épicier, cuisinier, artisan, couturier, coiffeur, esthéticien, décorateur, artiste...

Le lien entre le bâtiment et le domaine de la production est évident, mais on note l'incidence lourde des métiers de services non qualifiés dans le tertiaire, ce qui est surprenant au regard des objectifs pré-professionnels de la formation et au regard du poids relativement important des diplômés du secondaire supérieur qu'on y observe. Il semble qu'on ait affaire à de la résignation, de la lucidité, du pessimisme...

Enfin dans la formation générale, on note également l'incidence lourde des services non qualifiés, mais aussi des services à la personne, qualifiés ou non.

Ces résultats montrent que de nombreux stagiaires sont conscients du peu d'opportunités d'emploi qui s'offrent à eux, ce que nous analyserons au chapitre 3

Chez la plupart donc, les aspirations professionnelles ne vont pas vers des emplois inaccessibles pour eux, même si certains métiers impliquent de parfaire sa formation ; ils sont réalistes dans leurs aspirations... mais le marché du travail leur ferme ses portes...

Enfin, une autre question était posée : « connaissez-vous quelqu'un qui, autour de vous, a une bonne situation, et si oui, que fait cette personne ? ». Sans entrer dans les détails, notons que 40% des stagiaires ont mentionné une personne de leur entourage dont la situation leur est inaccessible, vu le niveau de qualification exigé (médecin, avocat, politicien, informaticien, instituteur...) ; mais 60% ont au contraire évoqué un type de situation qu'ils pourraient très bien occuper s'ils étaient à l'emploi. Pour ces derniers, « une bonne situation », c'est tout simplement avoir un emploi, même peu qualifié, même peu rémunéré.

Notons que dans une étude⁵³ menée en 2005 auprès de quinze femmes en formation, les ambitions professionnelles étaient nettement plus centrées sur des emplois faisant appel à l'implication de soi, la créativité, le souci de l'autre, bref à une forme importante de réalisation de soi... Peut-être cette différence d'aspiration est-elle due au fait qu'on avait affaire à des femmes qui avaient déjà bénéficié longuement des effets dynamisants de la formation et/ou que la situation d'entretien donnait davantage cours à une expression libre des rêves d'emploi.

Les ambitions professionnelles ont aussi un lien avec la profession des parents ; on croisera ici le métier souhaité avec le dernier emploi du père :

Aspirations professionnelles et dernier emploi du père

N	%L	service NQ	tertiar Q	production	sce pers N	sce pers Q	artiComPat	S/LIGNE :
employé NQ	+	18 45%	4 10%	6 15%	3 8%	5 12%	4 10%	40 100%
ouvrier Q		51 36%	10 7%	28 20%	16 11%	15 11%	22 15%	142 100%
ouvrier NQ		32 27%	5 4%	38 32%	16 14%	5 4%	22 19%	118 100%
aucun/?		24 24%	7 7%	27 26%	12 12%	10 10%	22 22%	102 100%
employé Q		13 33%	1 3%	5 13%	4 10%	12 31%	4 10%	39 100%
indépendant		8 22%	2 5%	8 22%	5 14%	6 16%	8 22%	37 100%
S/COLONNE:		146 31%	29 6%	112 23%	56 12%	53 11%	82 17%	478 100%

Notons les traits les plus saillants : les enfants d'ouvrier non-qualifié ont tendance à envisager pour eux-mêmes un emploi dans la production, et certainement pas dans les services qualifiés, contrairement aux enfants d'employés qualifiés ; et les enfants d'employé non-qualifié ont tendance à envisager pour eux-mêmes un emploi non-qualifié dans les services.

53 Christiane Verniers, op.cit.

7.3.5 *La stigmatisation des chômeurs*

Trois quarts des stagiaires estiment que le *chômage peut arriver à tout le monde* et plus des deux tiers *refusent de généraliser les abus de certains chômeurs* et estiment que ceux qui traitent les chômeurs de *fainéants* parlent ainsi parce qu'ils n'ont jamais été au chômage eux-mêmes.

A la question de savoir si les chômeurs profitent de ceux qui travaillent, un peu plus de la moitié récusent totalement cette allégation, 14% la récusent également, mais plus faiblement ; environ les deux tiers contestent ainsi l'équation « *chômeur = profiteur* ».

Ils sont donc néanmoins environ un tiers à estimer que les chômeurs sont des profiteurs. Les personnes dont la période d'inoccupation est de moins de deux ans sont les plus catégoriques à ce sujet ; cela paraît logique puisque, venant de perdre leur emploi ou sortant tout juste de l'école, ils n'ont sans doute pas encore pris conscience de leurs risques d'engluement dans le chômage.

Les personnes d'origine belge sont les plus hostiles à l'idée que les chômeurs soient des profiteurs. Et il est intéressant de noter que ce sont les stagiaires du tertiaire qui s'opposent le plus à la stigmatisation et les stagiaires en alphabétisation qui s'y opposent le moins.

Une fois de plus, on constate que moins les personnes sont formées, moins elles ont conscience de la situation du marché du travail, et donc plus elles sont crédules et enclines à se laisser bernier par l'idéologie qui veut que les gens privés d'emploi soient des profiteurs du système ; on a vu plus haut qu'il en allait de même en ce qui concerne le vécu du chômage comme une honte et la recherche d'une conformité sociale par l'emploi.

Plus des deux tiers revendiquent le *droit pour les chômeurs d'exercer des travaux domestiques* ; mais le fait que certains chômeurs s'adonnent à des travaux conséquents est considéré par plus de la moitié comme une *concurrence déloyale* vis-à-vis des hommes de métier ; ceux-là ont donc conscience que le travail au noir empêche le développement de certains types d'emplois.

Les moins de 25 ans sont les plus sensibles à ce problème de concurrence déloyale ; on peut sans doute interpréter ceci par le fait que les plus jeunes déclarent souvent ne trouver que des petits boulots, parfois au noir.

En outre, on trouve à nouveau ici une hiérarchie des réponses en fonction des niveaux de formation : les personnes en alphabétisation et ceux qui n'ont pas le moindre diplôme sont les plus catégoriques à estimer que dans ce cas les chômeurs exercent une concurrence déloyale, puis les stagiaires du bâtiment, puis ceux de la formation générale et enfin ceux du tertiaire.

On peut interpréter ceci par le fait que ce sont surtout les emplois peu qualifiés et les travaux du bâtiment qui font l'objet du travail au noir, alors qu'au contraire les travaux de type tertiaire sont nettement moins touchés par ce système.

Contrairement aux stéréotypes qui veulent que les chômeurs se la coulent douce et profitent de leur temps libre comme d'un temps de loisir, ils sont près d'un tiers à déclarer que la situation de chômage a notamment pour conséquence qu'ils n'ont « *plus goût à rien* ».

Les plus catégoriques sont ceux qui sont au chômage depuis moins d'un an et ceux qui au contraire sont au chômage depuis plus de cinq ans...

Cela peut s'expliquer : les chômeurs de moins d'un an sont encore sous le choc de leur chômage récent, qui les met dans un état de désarroi et de dégoût de tout ; les chômeurs de très longue durée quant à eux sont entrés dans une désespérance et un découragement qui les privent de tout dynamisme.

Les hommes expriment moins ce dégoût ; cela pourrait être en relation avec le fait qu'ils sont davantage à la recherche d'un emploi, ce qui entretiendrait leur dynamisme ; mais ce serait alors en contradiction avec le ressenti des chômeurs de courte durée qui eux aussi sont davantage en recherche d'emploi, tout en disant qu'ils n'ont plus « goût à rien ».

Peut-être est-ce dès lors à mettre plutôt en relation avec le fait que très souvent les hommes se rabattent sur diverses activités de bricolage/jardinage (parfois au noir d'ailleurs) et que, plus que

les femmes, ils ont souvent une vie sociale plus intense en-dehors de la sphère strictement familiale ; cela peut leur donner diverses satisfactions et donc un plus grand dynamisme. Combien de fois n'avons-nous pas entendu des femmes se plaindre que la situation de chômage engendrait pour elles le confinement entre leurs quatre murs ainsi que l'apparition d'une dépression nerveuse ?

Enfin, le fait que le chômage serait une *aubaine pour les femmes avec de jeunes enfants* n'est approuvé fortement que par un peu moins d'un quart, environ un tiers ne l'admettant pas du tout et 40% hésitant à se prononcer sur ce sujet.

Peut-être a-t-on affaire ici à des réponses cherchant à être « politiquement correctes », en riposte à la critique fréquente concernant la non-disponibilité des jeunes mères sur le marché du travail, critique très souvent émise par des instances telles que l'ONEM, le FOREM et le CPAS, ainsi que par les détracteurs des chômeurs.

Or cet avantage est évident et même légitime, quand on sait l'importance de la présence maternelle et qu'on connaît le coût et les difficultés de garde d'enfants. On a vu en outre le pourcentage important des femmes qui élèvent seules leur(s) enfant(s).

De même, le fait qu'être chômeuse a l'avantage pour une femme de pouvoir *bien tenir sa maison* n'est approuvé fortement que par un peu moins d'un cinquième, composé surtout d'hommes et de personnes de plus de 40 ans.

Sans doute les plus de 40 ans sont-ils habitués à la répartition traditionnelle des tâches domestiques, et sans doute les hommes préfèrent-ils que leur compagne reste à la maison...

Les partisans de cette répartition des rôles sont d'abord les personnes en alphabétisation, puis en formation bâtiment, ensuite en formation générale de base et enfin en tertiaire : plus le niveau de formation des personnes est faible, plus elles considèrent la tenue de la maison comme un rôle exclusivement dévolu aux femmes...

A part ces deux exceptions très partielles (concernant les mères de jeunes enfants et la bonne tenue de la maison), les visions de l'importance de l'insertion professionnelle sont généralement identiques en ce qui concerne hommes et femmes, et ce quel que soit leur âge. Il en va de même pour les visions de l'importance de la formation : ainsi, 85% récuse l'idée que la formation serait inutile pour une femme de 44 ans et 79% rejettent l'idée que rater ses études pourrait être moins grave pour une femme. Notons que ce sont les femmes qui s'opposent le plus à ces visions sexistes qui voudraient que les études soient moins importantes pour les femmes que pour les hommes.

7.3.6 *Des avis partagés sur les causes du chômage*

Au nombre des causes possibles du chômage à propos desquelles les stagiaires ont été appelés à exprimer leur avis, on relève les réponses suivantes :

Le développement des nouvelles technologies

Un peu plus de la moitié - surtout les 30 ans et moins - n'estime pas du tout que le *développement des nouvelles technologies* est un facteur de suppression d'emplois ; sans doute les nouvelles technologies font-elles partie du paysage professionnel qu'ils ont toujours connu, alors que pour les plus âgés, elles y ont fait brusquement irruption. Ils sont au contraire 13% à incriminer fortement les nouvelles technologies et un peu plus d'un tiers à donner une réponse oscillant entre le « peut-être bien que oui » et le « peut-être bien que non ».

Ceux qui accusent le plus les nouvelles technologies en tant que pourvoyeuses de chômage sont les stagiaires de l'alphabétisation et de la filière bâtiment, ainsi que les personnes de plus de 40 ans. Ils ont certainement une vision clairvoyante des métamorphoses du monde du travail, métamorphoses qui touchent fortement les secteurs d'emplois qui leur étaient accessibles jusqu'il

y a peu. Mais il y a aussi chez ces publics une vision quelque peu mythique du pouvoir des nouvelles technologies, vision renforcée par la distance culturelle maximale.

Ici aussi, la fracture numérique suit donc d'une part la fracture des niveaux d'études et d'autre part celle des âges, la tranche d'âge de 30-40 ans faisant la charnière.

Ces diverses opinions sont en lien direct avec les réponses que les enquêtés ont données quant à leur usage d'Internet. Elles ont en effet montré que le véritable impact d'Internet (y compris pour des usages sporadiques) s'exerce sur environ deux tiers de la population étudiée et qu'à l'intérieur de cette population, les taux d'usage sont contrastés : ainsi, relativement aux types de formation, ce taux est de 77% pour la formation tertiaire, de 71% pour la formation générale de base, de 65% pour la formation bâtiment, mais seulement de 43% pour l'alphabétisation.

C'est aussi une question de génération, puisque le taux d'usage est de 72% chez les moins de 36 ans et de 60% chez les plus de 35 ans.

C'est également une question de niveau scolaire, comme on l'a vu avec la filière alphabétisation : le taux d'usage tourne autour de 75% pour tous les niveaux de formation, sauf pour les sans diplôme où le taux est « seulement » de 59%.

C'est enfin, de manière assez redondante avec les éléments précédents, une question de classe sociale : les enfants d'ouvrier non qualifié et de père sans emploi ont un taux d'usage de 54%, contre environ 70% ou d'avantage pour les autres filiations.

La délocalisation des emplois à bas salaire

L'échelle des avis est encore plus partagée en ce qui concerne la *délocalisation des emplois à bas salaire* : pour un peu plus d'un tiers, elle est clairement une cause de chômage dans nos pays, mais les autres avis vont du plus ou moins oui au non absolu, en passant par le plus ou moins non.

Ceux qui mettent le plus en cause les délocalisations sont principalement les personnes d'origine belge, et plus généralement toutes les personnes d'origine européenne.

La responsabilité du monde politique

La *responsabilité du monde politique* rencontre des réponses moins divisées : environ la moitié est persuadée qu'on pourrait venir à bout du chômage si on prenait les décisions politiques adaptées, ou, dit autrement, qu'on pourrait parfaitement créer de l'emploi pour tous, et que c'est simplement la volonté politique qui manque ; entre un quart et un tiers soutient également cette idée, mais de manière moins nette. Les personnes d'origine belge sont celles qui mettent le plus en cause le monde politique. Cette conscience est incontestablement forte et on est quelque peu surpris d'une telle levée de boucliers contre le système politique.

Mais n'y a-t-il pas là une vision simpliste, faisant du monde politique le bouc émissaire ? N'assiste-t-on pas à une surestimation du pouvoir du monde politique, en oubliant que celui-ci n'est jamais que « le valet du grand capital » ? N'y a-t-il pas là une croyance mythique en une sorte de baguette magique dont le politique disposerait et qui, avec un peu de bonne volonté, résoudrait tous les problèmes ? Ceux qui ont émis ces avis sont-ils prêts à voter pour d'autres partis que les partis traditionnels, en vue d'un changement de société ? Et si oui, ne risquent-ils pas de se laisser séduire par les idées toutes faites et antidémocratiques de l'extrême-droite, qui elle aussi incrimine le monde politique actuel, sans pour autant remettre en cause la suprématie de l'économie capitaliste ?... L'objectif de qualification sociale en formation trouve encore ici toute sa raison d'être.

L'immigration

La question du *rôle de l'immigration* dans l'augmentation du chômage fait aussi débat : pour un peu plus d'un tiers, aucun lien de causalité n'est à faire et 17% sont plutôt hostiles à attribuer une responsabilité à l'immigration dans le chômage ; ils sont donc environ 55% à ne pas lier chômage

et immigration. Par contre un peu plus d'un quart établit un lien très fort et 21% sont plutôt pour ce lien.

Les stagiaires interrogés sont donc divisés en deux parties plus ou moins égales à ce sujet.

Ce sont bien sûr les personnes d'origine européenne qui considèrent le plus que l'immigration est cause de l'accroissement du chômage ; plus paradoxalement, les personnes en alphabétisation et en formation générale sont aussi celles qui l'affirment le plus, ainsi que les femmes, toutes formations confondues.

On peut à nouveau incriminer le faible niveau de formation qui a pour conséquence la reproduction de certaines idées toutes faites, en l'occurrence ici le lien entre chômage et immigration.

La mauvaise volonté du chômeur lui-même

- La *responsabilité du chômeur lui-même* dans sa situation de chômage (« *il y a du travail mais les gens ne veulent pas travailler*») fait aussi l'objet d'opinions contradictoires : environ 40% la récuse totalement et environ 20% la rejettent également, mais moins fortement ; on retrouve donc ici les 60% qui contestent l'assertion comme quoi les chômeurs seraient des fainéants. De l'autre côté, environ 20% affirment nettement cette responsabilité individuelle et les derniers 20% l'affirment aussi, mais de manière moins nette.

Comme pour la « fainéantise » des chômeurs, la responsabilité du chômeur par rapport à sa situation est affirmée le plus par les personnes en alphabétisation, un peu moins par les personnes en formation générale de base et en bâtiment et le moins par les tertiaires.

A nouveau, l'élévation du degré de conscience est proportionnelle au niveau de formation. Par ailleurs, de même que vu plus haut, ce sont les personnes dont la durée d'inoccupation est entre un et deux ans qui affirment le plus la responsabilité du chômeur.

Le manque de qualification du chômeur

- Enfin, le *manque de qualification des demandeurs d'emploi comme cause du chômage* est également débattu : un peu plus de la moitié adhère fortement à cette vision, mais ils sont un quart à la nier.

Cette question renvoie bien évidemment à la théorie qui veut que le problème du chômage réside en une inadéquation de la main-d'œuvre aux postes de travail, théorie défendue par le patronat et par une partie de la classe politique, et largement répandue dans l'opinion publique. On y reviendra dans la conclusion ci-dessous ainsi qu'au chapitre suivant.

Conclusion

Comme on le voit, les représentations sont fréquemment en décalage par rapport à la réalité sociale. Comme dit plus haut, cette réalité est souvent entourée d'une opacité très grande et sans information ni formation. Il n'est pas possible d'en prendre connaissance et conscience.

On voit dès lors que le volet de qualification sociale de la formation a toute sa raison d'être, pour permettre aux personnes privées d'emploi et peu qualifiées de se déculpabiliser et d'analyser les causes des inégalités socioéconomiques dans lesquelles est pris leur destin individuel.

Ainsi, en ce qui concerne la stigmatisation des chômeurs par exemple, la formation peut jouer un rôle très important, en les informant sur l'état objectif du marché de l'emploi et sur le fonctionnement de la sécurité sociale, ainsi qu'en les amenant à analyser les lieux communs sur le chômage, lieux communs véhiculés par l'opinion publique et renforcés aujourd'hui par les mesures d'activation des chômeurs ; la formation peut les inciter également à participer à la lutte collective pour la dignité et les droits des demandeurs d'emploi ; c'est un des aspects du volet de la qualification sociale développée par la FUNOC.

Ainsi aussi en ce qui concerne la question du lien formation-chômage. Cette question renvoie bien évidemment à la théorie qui veut que le problème du chômage réside en une inadéquation de

la main-d'œuvre aux postes de travail, théorie défendue par le patronat et par une partie de la classe politique, et largement répandue dans l'opinion publique. On y reviendra au chapitre suivant.

Le problème pour les stagiaires réside ici dans la difficile dialectique de raisonnement nécessaire : s'il est vrai qu'avoir une qualification est un atout pour décrocher un emploi ou se protéger du licenciement, et s'il est vrai aussi qu'il existe toujours des emplois non pourvus parce que les employeurs ne trouvent personne de compétent pour les occuper immédiatement (certaines pénuries de main-d'œuvre donc), il est tout aussi vrai que le problème du chômage massif ne relève pas de la sphère éducative mais bien d'un problème avant tout économique et politique.

Cette dialectique de raisonnement est complexe et se heurte à l'idéologie ambiante, qui imprègne les publics faiblement qualifiés. Elle se heurte aussi à la réalité quotidienne vécue individuellement par les chômeurs peu qualifiés, qui voient une série de postes de travail leur échapper du fait qu'ils n'ont pas les compétences pour les occuper. Rappelons que quand on personnalise la question en demandant s'ils pensent qu'ils sont sans emploi parce ils ne sont pas assez formés, près de 60% répondent affirmativement, ce qui correspond effectivement à leur expérience d'échec à trouver un emploi durable et convenable.

La distinction entre situation individuelle et situation macroéconomique n'est pas aisée, ni pour eux, ni pour l'ensemble de la population d'ailleurs. Comme on l'a vu, les personnes sans le moindre diplôme et les titulaires du seul CEB sont les premières à reconnaître le lien entre leur situation de chômage et leur manque de formation, ainsi que les femmes.

7.4 Les profils-types de représentations de la formation, de l'emploi et du chômage

En synthèse, présentons quelques images récapitulatives, construites selon les grands clivages discriminants.

7.4.1 *Le profil-type des représentations des stagiaires de la filière alphabétisation*

Les stagiaires suivant une formation en alphabétisation ont tendance à émettre des avis très tranchés.

Ils sont ceux qui perçoivent le plus nettement les bénéfices qu'ils peuvent tirer des apprentissages de base, pour agir avec plus d'autonomie, évoluer, élargir les connaissances et avoir plus d'ouverture culturelle en général. Ils sont aussi ceux qui apprécient le plus la formation pour ses effets positifs immédiats : renforcer la confiance en soi, trouver de nouveaux amis, lutter contre la solitude, avoir quelque chose à faire et sentir qu'on n'est pas tout seul à avoir des problèmes.

Dans leur démarche de formation, la plupart, à l'exception des plus âgés, se disent fortement soutenus par leur entourage et estiment par ailleurs que la formation leur confère un statut plus valorisant que celui de chômeur, ce qui n'a rien à voir avec le fait de gagner un peu plus d'argent.

Mais la plupart ressentent fortement la contrainte, que ce soit à se former ou à chercher un emploi. Ils ne sont cependant pas en formation parce qu'ils veulent un emploi immédiatement, tout en espérant que la formation les aide à chercher du travail.

Comme les stagiaires en formation générale, ils sont tellement enthousiastes vis-à-vis de la formation qu'ils croient qu'elle débouchera sur une embauche et leur permettra de braver tous les obstacles... Peut-être signifient-ils par là qu'ils croient pouvoir être embauchés à l'issue d'un cursus complet de formation. L'alphabétisation semble donc représenter à leurs yeux la première étape d'un projet d'insertion et ils envisagent de la poursuivre par une autre formation en vue d'obtenir un diplôme ou d'apprendre un métier. Ils sont convaincus, par ailleurs, que l'apprentissage de l'informatique constitue un passeport pour l'emploi.

Ils sont nombreux à vivre le chômage comme une honte, et sont ceux qui ont le plus tendance à estimer que les chômeurs sont des fainéants, abusent du système et sont responsables de leur situation. Ils perçoivent pourtant le chômage comme causé principalement par le développement des nouvelles technologies et par l'immigration. Ils jugent par ailleurs que leur situation de chômage est causée par leur manque de formation.

Ils estiment que les travaux exécutés par des chômeurs font une concurrence déloyale aux travailleurs et sont nombreux à voir dans le chômage des femmes une aubaine eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

Enfin, leur emploi futur, ils le voient non seulement comme un moyen de gagner plus d'argent, mais aussi et de manière tout aussi importante, comme moyen de se sentir utiles et comme tout le monde ; Pour cet emploi, ils sont prêts à se déplacer loin et même seuls, mais refusent catégoriquement les emplois à horaires découpés.

Dans l'étude de 1996,⁵⁴ on observait un certain nombre de phénomènes similaires. A l'époque également, les stagiaires en alphabétisation avaient tendance à considérer que la formation conduit sûrement à trouver de l'emploi. Ils considéraient aussi leur formation comme la première étape d'un projet d'insertion. Ils étaient aussi ceux qui appréciaient le plus l'apport de la formation dans la structuration de leur temps.

7.4.2 Le profil-type des représentations des stagiaires de la formation bâtiment

Leurs avis sont en général moins tranchés que ceux des stagiaires en alphabétisation et en tertiaire, mais plus que ceux de la formation générale de base.

Ils se disent en formation principalement parce qu'ils veulent un emploi le plus vite possible, pour gagner plus d'argent, mais aussi avec un souci fort de se sentir utile et, dans une moindre mesure, d'être comme tout le monde. Mais ils doutent que leur formation débouche sur une embauche. Pour un emploi, ils sont prêts à se déplacer loin et même seuls, mais ils déplorent ne trouver que des « petits boulots » ; c'est sans doute pourquoi ils sont ceux qui jugent le plus que les travaux exécutés par des chômeurs font une concurrence déloyale aux travailleurs.

A défaut d'emploi à l'issue de leur formation, ils envisagent une poursuite éventuelle dans une formation complémentaire débouchant sur un métier, mais certainement pas sur un diplôme. Ils ne pensent par ailleurs pas du tout que l'informatique puisse constituer un passeport pour l'emploi.

Ils sont peu intéressés par la formation générale : ils ne cherchent ni à apprendre des choses nouvelles, ni à évoluer, et semblent juger leur niveau de formation de base suffisant, aussi bien pour se débrouiller dans la vie que pour décrocher un emploi. De même, les apports de la formation en termes de bien-être immédiat les laissent plutôt indifférents, peut-être parce que, pour eux, chômage n'est pas synonyme de « dégoût de tout ». Mais ils estiment néanmoins qu'être en formation confère un statut meilleur que celui de chômeur.

D'une manière générale, ils se sentent peu soutenus par leur entourage dans leur démarche de formation.

La plupart ressentent fortement la contrainte, que ce soit à se former ou à chercher un emploi.

Ils vivent le chômage un peu comme une honte, et ont tendance à estimer que les chômeurs sont fainéants et abusent du système. Comme les stagiaires en alphabétisation, ils perçoivent pourtant le chômage comme causé principalement par le développement des nouvelles technologies et par l'immigration. Ils voient aussi dans le chômage des femmes une aubaine eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

54 Jeremy Blampain, op.cit.

Dans l'étude de 1996, les stagiaires du bâtiment étaient déjà mitigés quant à leurs chances d'insertion professionnelle à l'issue de la formation.

7.4.3 Le profil-type des représentations des stagiaires de la filière formation générale de base

D'une manière générale, ils émettent peu d'avis tranchés.

Ils ressentent relativement peu la contrainte, que ce soit à se former ou à trouver un emploi.

Ils perçoivent très nettement les bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur formation, surtout des apprentissages de base pour agir avec plus d'autonomie et évoluer. Ils apprécient aussi beaucoup la formation pour ses effets positifs immédiats : renforcer la confiance en soi, trouver de nouveaux amis, lutter contre la solitude, avoir quelque chose à faire et sentir qu'on n'est pas tout seul à avoir des problèmes.

Dans leur démarche de formation, ils se sentent pour la plupart bien soutenus par leur entourage.

Ils ne sont pas en formation parce qu'ils veulent un emploi immédiat, mais espèrent que, grâce à elle, ils vont apprendre à chercher du travail. Comme les stagiaires en alphabétisation, ils croient que leur formation débouchera sur une embauche et envisagent de poursuivre par une autre formation, en vue d'obtenir un diplôme ou d'apprendre un métier. Ils ont tendance par ailleurs à penser que l'apprentissage de l'informatique constitue un passeport pour l'emploi.

En ce qui concerne les causes du chômage, la stigmatisation des chômeurs ou autres questions d'opinion, ils ont en général tendance à ne pas vraiment se prononcer. Ainsi aussi, ils ne se sentent pas très concernés par le problème de la concurrence déloyale, ni par le fait que le chômage des femmes serait un avantage eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

Ils vivent le chômage comme une certaine honte, tout en s'opposant à ceux qui déclarent les chômeurs abusifs et fainéants, mais nettement moins que les stagiaires du tertiaire.

Dans l'étude des stagiaires de 1996, les stagiaires de formation générale étaient les moins persuadés de leurs chances d'insertion professionnelle à l'issue de la formation, alors qu'ils sont ici ceux qui y croient le plus, avec les stagiaires de l'alphabétisation.

7.4.4 Le profil-type des représentations des stagiaires de la filière tertiaire

Comme les stagiaires de l'alphabétisation, ils ont tendance à émettre des avis tranchés mais ceux-ci sont le plus souvent à l'extrême opposé.

Ils ne ressentent pas du tout la contrainte, que ce soit à se former ou que ce soit à chercher un emploi ; ils semblent tout à fait décomplexés à ce sujet ; ou bien sont-ils inconscients ? Ou bien encore leurs motivations à la formation et à l'insertion sont-elles suffisamment diverses que le sentiment de contrainte y perd de sa force ?...

Ils sont les plus enthousiastes quant à l'utilité de la formation en général, non pas tant pour les apprentissages de base, mais pour apprendre des choses nouvelles et parce qu'ils veulent un emploi.

Ils pensent que la maîtrise de l'informatique est un passeport presque infaillible pour l'emploi, tout en estimant qu'il y a peu de chances que leur formation débouche sur une embauche. Ils n'envisagent pas pour autant de poursuivre par une autre formation, ni de se déplacer hors de la région pour un emploi.

Ils n'estiment pas que leur faible qualification soit la cause de leur non-emploi. Ils sont par ailleurs peu intéressés par les apports de la formation en termes de bien-être immédiat et le statut que la formation leur donne ne leur paraît pas particulièrement enviable.

Ils s'opposent le plus à ceux qui déclarent que les chômeurs abusent du système, sont fainéants et responsables de leur situation. Ils ne vivent pas du tout le chômage comme une honte et ne

recherchent pas l'emploi pour être comme tout le monde. Ils ne considèrent pas que l'immigration et le développement des nouvelles technologies soient des facteurs de suppression d'emplois, mais mettent en cause le pouvoir politique par rapport au chômage.

Par ailleurs, ils ne se sentent pas très concernés par le problème de la concurrence déloyale et n'estiment pas du tout que le chômage des femmes est une aubaine eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

Dans l'étude de 1996, les stagiaires du tertiaire étaient déjà mitigés sur leurs chances d'insertion professionnelle à l'issue de la formation, et ce sont déjà les femmes qui y croyaient le plus.

7.4.5 Le profil-type des représentations en fonction du niveau d'études

Plus leur niveau scolaire est faible, plus ils sont enthousiastes quant à l'utilité de la formation pour agir avec plus d'autonomie et élargir leurs connaissances, et aussi pour ses effets immédiats tels que la reprise de confiance en soi, les amitiés nouvelles, sortir de chez soi...

Plus leur niveau scolaire est faible, plus ils estiment que leur manque de formation est un obstacle à l'obtention d'un emploi. Ce sont d'ailleurs ceux qui espèrent le plus que la formation leur apprenne aussi à chercher du travail. Mais ils affirment en même temps que leur formation débouchera sur une embauche ; peut-être signifient-ils par là qu'ils croient pouvoir être embauchés à l'issue d'un cursus complet de formation ; ils envisagent en effet de poursuivre par une autre formation, en vue d'obtenir un diplôme ou d'apprendre un métier.

Ils ont tendance par ailleurs à penser que l'apprentissage de l'informatique constitue un passeport pour l'emploi.

Ils souhaitent un emploi notamment pour être comme tout le monde et vivent le chômage comme une honte ; c'est sans doute pourquoi ils apprécient particulièrement le fait que la formation leur donne un statut plus valorisant que celui de chômeur.

Enfin, plus leur niveau est faible, plus ils ressentent fortement la contrainte à se former et ont tendance à estimer que les chômeurs sont des fainéants, abusent du système et sont responsables de leur situation.

7.4.6 Les profils-type des représentations en fonction de l'âge

Les plus de 35 ans sont les plus enthousiastes quant à l'utilité de la formation en général, en particulier les apprentissages de base. Sans doute, dans leur vie d'adultes, ont-ils été déjà souvent confrontés à de nombreux problèmes causés par leur manque de formation générale ; sans doute aussi subissent-ils le processus de déqualification lié au chômage de longue durée et ont en conséquence perdu un bon nombre de leurs acquis scolaires, faute d'avoir pu les utiliser.

Les moins de 35 ans, par contre, ont souvent beaucoup de réticences à se retrouver à nouveau confrontés à des matières de formation générale, matières qui les ont souvent mis en échec durant leur scolarité encore relativement récente ; peut-être sont-ils encore dans le ras-le-bol de l'école.

Il faut remarquer que presque aucun jeune de moins de 25 ans ne se sent contraint à la formation.

Les 25-40 ans sont ceux qui expriment le plus qu'ils sont en formation parce qu'ils veulent un emploi. Ils pensent qu'elle a des chances raisonnables de déboucher sur un emploi, mais plus ils sont jeunes, moins ils y croient ! Et en effet, plus il sont jeunes et plus ils déclarent ne trouver que des « petits boulots » ; c'est sans doute pourquoi ils sont ceux qui jugent le plus que les travaux exécutés par des chômeurs font une concurrence déloyale aux travailleurs.

Les plus jeunes envisagent également davantage une poursuite éventuelle par une formation débouchant sur un diplôme.

Les plus de 30 ans, quant à eux, envisagent davantage une poursuite de formation débouchant sur un métier.

Les plus de 40 ans, eux, ne croient pas du tout en leurs chances d'insertion professionnelle suite à la formation et rejoignent en cela les plus jeunes. Ils invoquent souvent des problèmes de santé, perçoivent fortement le chômage comme une honte, déclarent ne trouver que des petits boulots et voient dans le chômage des femmes un avantage eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

Les plus de 40 ans ont aussi tendance à voir dans l'informatique un passeport pour l'emploi et à penser que les nouvelles technologies sont un facteur important de suppression d'emplois, alors que les 30 ans et moins ne mettent pas du tout en avant l'informatique, ni comme passeport pour l'emploi, ni comme facteur de chômage.

Enfin, les plus de 40 ans sont ceux qui dans leur démarche de formation se sentent les moins soutenus par leur entourage.

Dans l'étude de 1996, on observe deux phénomènes inverses :

- les jeunes de moins de 25 ans exprimaient le plus la crainte de l'ONEM ;
- la satisfaction à l'égard de la formation diminuait avec l'âge.

Mais, comme aujourd'hui, les moins de 25 ans se déclaraient peu pressés de décrocher un emploi dans l'immédiat, préférant poursuivre leur formation au-delà de celle-ci.

7.4.7 Le profil-type des représentations en fonction du genre

Les femmes sont plus enthousiastes que les hommes quant à l'utilité de la formation en général, et elles nient le plus être en formation pour avoir un peu plus d'argent.

Tout autant que les hommes, elles déclarent être en formation parce qu'elles veulent un emploi ; mais elles voient davantage leur manque de formation comme obstacle à l'emploi et espèrent aussi davantage que la formation leur apprenne à chercher du travail.

En même temps, elles affirment, plus que les hommes, que leur formation débouchera sur une embauche.

Leur emploi, elles l'acceptent à temps partiel, mais pas en horaires découpés ni à trop grande distance de chez elles. Sans surprise, elles admettent plus que les hommes qu'avoir des enfants en bas âge peut être un obstacle à l'emploi, mais admettent beaucoup moins qu'eux que le chômage des femmes soit une aubaine eu égard à leurs obligations familiales et domestiques.

Elles s'opposent aussi davantage aux visions sexistes qui voudraient que les études soient moins importantes pour les femmes que pour les hommes.

Par ailleurs elles ont plus tendance que les hommes à penser que l'informatique constitue un passeport pour l'emploi et à incriminer l'immigration comme cause du développement du chômage.

Les hommes, quant à eux, expriment plus l'urgence de trouver un emploi immédiatement, sont davantage prêts à sortir de la région pour un emploi et ne croient pas du tout aux vertus de l'informatique pour en trouver un. Par ailleurs, ils réfutent nettement plus qu'elles l'idée que la formation aiderait à oublier ses soucis mais expriment moins que les femmes le fait qu'une des conséquences du chômage est de n'avoir plus « goût à rien ».

Dans l'étude de 1996, on observe un certain nombre de phénomènes similaires :

- les femmes avaient aussi le niveau de satisfaction le plus élevé par rapport à la formation ;
- les femmes avaient plus tendance que les hommes à considérer que la formation conduirait sûrement à trouver de l'emploi.

7.4.8 Le profil des représentations en fonction de la durée d'inoccupation

Ceux dont la durée d'inoccupation est inférieure à deux ans refusent radicalement l'idée d'être contraints à la formation et/ou à l'emploi.

Par contre ceux dont la période d'inoccupation est de très longue durée (à partir de plus de cinq ans) sont majoritaires à le reconnaître.

Ceux qui sont au chômage depuis moins d'un an sont ceux qui expriment le plus qu'ils sont en formation parce qu'ils veulent un emploi, notamment pour se sentir utiles, et ils se disent les plus prêts à se déplacer loin ou à déménager pour un emploi s'il est bien payé. Mais plus leur durée d'inoccupation est courte, plus ils déclarent ne trouver que des petits boulots, tout en ayant le plus tendance à estimer que les chômeurs sont des fainéants, abusent du système et sont responsables de leur situation... Les chômeurs récents sont aussi ceux qui mettent le plus en avant le fait qu'une des conséquences du chômage est de n'avoir plus « goût à rien », mais les chômeurs de très longue durée le disent aussi.

Par ailleurs, plus la durée d'inoccupation est longue, plus les stagiaires apprécient le fait que la formation permet de sentir qu'on n'est pas tout seul à avoir des problèmes. Les chômeurs de longue durée sont aussi ceux qui espèrent le moins décrocher un emploi et, a fortiori, pouvoir se sentir utiles grâce à l'emploi, tout en étant ceux qui ressentent le plus l'obligation de décrocher un emploi pour ne pas être menacé par l'ONEM, le FOREM ou le CPAS.

7.4.9 Le profil-type des représentations en fonction de la nationalité :

Plus que les Belges ou les personnes d'origine européenne, les stagiaires d'origine extra-européenne disent être là pour apprendre diverses choses nouvelles, évoluer (grâce à la formation d'abord, et à l'emploi ensuite) et apprendre pour agir avec plus d'autonomie. Ils apprécient également fortement la formation pour ses effets positifs immédiats : particulièrement reprendre confiance en soi, savoir que faire et développer des amitiés nouvelles.

Ils espèrent aussi davantage que la formation leur apprenne à chercher du travail, et qu'elle débouche sur un emploi.

Pour l'emploi, ils posent un peu moins d'exigences salariales que les Européens et sont prêts à déménager ou à se déplacer hors de la région, même seuls. Mais ils envisagent aussi davantage la poursuite dans une formation débouchant sur un diplôme.

Les Belges, quant à eux, s'insurgent nettement plus contre ceux qui déclarent que les chômeurs abusent du système ou sont fainéants, et ils mettent davantage en cause la responsabilité du monde politique par rapport au chômage.

Par ailleurs, d'une manière générale, les Européens revendiquent davantage le droit pour les chômeurs d'exécuter des travaux et sont les premiers à pointer la délocalisation des emplois à bas salaire ainsi que l'immigration comme causes du chômage.

8 ANALYSE STRUCTURELLE DES REPRESENTATIONS

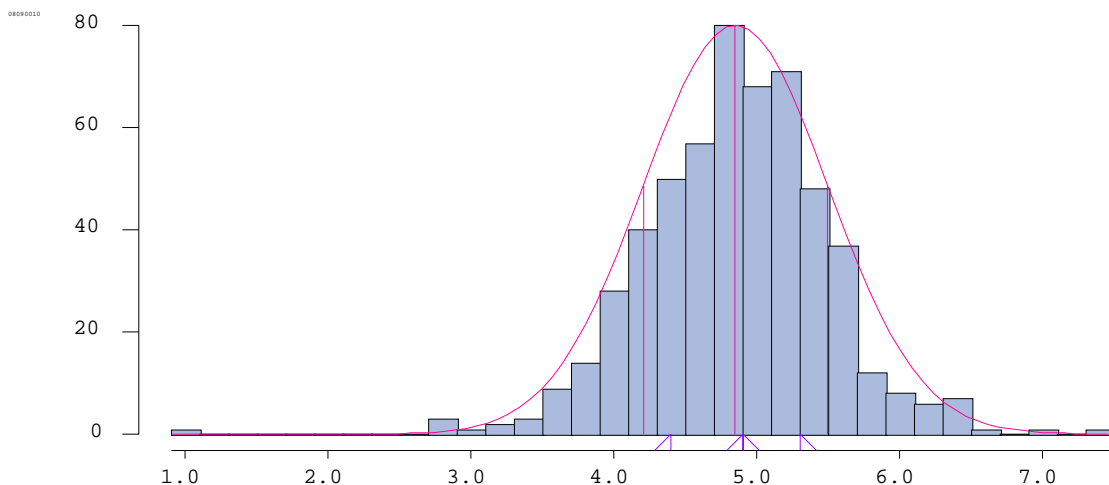
8.1 Une approche par la structure formelle

Alors que le chapitre précédent se caractérisait par la fidélité du mode d'exposition à la logique de construction du questionnaire, elle-même appuyée sur les entretiens préalables, les enquêtes antérieures et la connaissance du public, l'approche du présent chapitre consiste à mettre provisoirement à distance cette logique de construction initiale, et à chercher des regroupements d'items dictés d'abord par leurs liens formels, c'est-à-dire par leurs corrélations. La confrontation à la sémantique intervient dans un second temps, comme condition de l'interprétation.

8.1.1 Préalable : *Valuateurs bruts et style de valuation*

Les valuateurs fournissent, pour chaque item et pour chaque sujet (sauf non-réponse), une valeur entière de 1 à 8, les valeurs croissant comme l'adhésion à la proposition évaluée. Cependant, peut-on estimer qu'une valeur de 5, par exemple, est une valeur plutôt forte, manifestant un degré assez élevé d'adhésion, au motif qu'elle est supérieure au milieu de la distribution ? Cela dépend. Les sujets ne font pas tous le même usage des valuateurs, comme le montre la distribution des moyennes valuateurs du temps premier :

(tendance centrale valuateurs 1)
Moyenne 4,90, écart-type 0,65

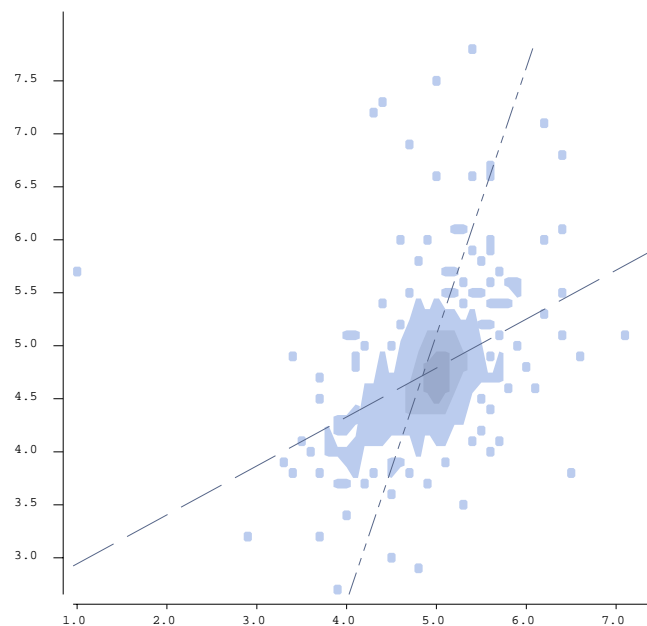


La moyenne de cette tendance centrale est proche de 5, ce qui indique que les sujets dans leur ensemble tendent à placer leur croix légèrement vers la droite, mais les comportements individuels sont très variés, allant de 1 (toutes les croix sont dans la première case : cela concerne une seule personne, sans doute très mécontente), jusqu'à 7,4 (une seule personne également, qui répond presque toujours vers 7 ou 8).

La valeur 5 est donc une valeur un peu faible pour un sujet qui répondrait en moyenne 6 ou plus, mais une marque certaine d'adhésion pour quelqu'un dont la moyenne des réponses se situe du côté de 3.

Les tendances centrales de chaque sujet pour les réponses du temps second ont une moyenne similaire quoiqu'un peu plus faible (4,77, avec un écart-type de 0,70).

(tendance centrale valeurs 1) x (tendance centrale valeurs 2)
 r (Bravais-Pearson) = 0.428 s. à .0000
 $dm = -0.12 \pm 0.73$; $|t|$ (Student) = 3.161 s. à .01



On vérifie ci dessus, en croisant les deux moyennes (t_1 en x, t_2 en y) :

- Que les tendances à répondre des deux temps sont corrélées très significativement, mais pas de manière très forte (corrélation de 0.428), ce qui indique que le style de réponse des mêmes individus peut avoir varié entre les deux temps, dans un sens ou dans l'autre.
- Que la différence entre le second temps et le premier (-0,12) est faible, mais néanmoins significative.

On notera ainsi que le « grognon » du premier temps (qui répondait toujours 1) répond au temps second, en moyenne, vers 5,7.

On ne peut donc parler de *tempérament* individuel de valuation, puisqu'il varie dans le temps et ne constitue donc pas une disposition permanente. En revanche, il apparaît que les individus ont, au sein d'une même circonstance, des *styles* de réponse contrastés.

Ces styles sont individuels, mais on ne saurait les attribuer unilatéralement à un hypothétique facteur d'humeur, car ils varient aussi selon le type de formation suivi (F s. à .001), la nationalité (F s. à .01), voire la qualité de l'orthographe des réponses libres (F s. à .05), sans que bien sûr on puisse prétendre que ces variables soient indépendantes entre elles. De manière assez remarquable, la relation avec le genre n'est pas significative.

De plus, la moyenne, ou tendance centrale à valuer, n'est pas le seul paramètre qui peut varier beaucoup selon les individus. C'est également le cas du paramètre de dispersion, c'est-à-dire l'écart-type des distributions individuelles de valuation :

Au premier temps, cette dispersion va de 0 (le grognon) à 3,5, avec une moyenne de 2,78, ce qui est considérable sur une étendue de 7 points (différence entre les valeurs extrêmes 8 et 1). A titre de comparaison, pour une note scolaire de 0 à 20, cela correspondrait à une écart-type de 8,34 (assez énorme quand on songe qu'il est usuellement dans ce contexte de l'ordre de 3). Au second temps, la moyenne de cette dispersion est de 2,71, c'est-à-dire très légèrement inférieure. Les deux distributions ne sont corrélées qu'à 0.295, ce qui indique que la tendance à répondre large ou étroit peut elle aussi varier considérablement entre les deux temps chez les mêmes sujets.

8.1.2 *Des valeurs brutes aux valeurs centrées-réduites*

Dans ces conditions, est-il légitime d'analyser les réponses en comparant d'un sujet à l'autre, d'un groupe de sujets à l'autre, et pis encore d'un temps à l'autre, sur la base des valeurs brutes des valuateurs ? Nous pensons que non.

En effet, la dimension « style individuel de valuation » est susceptible de polluer les analyses de corrélations et de covariances, bases de toutes les démarches de comparaison et de recherche de dimensions latentes, si une part importante de la variance des valuateurs est explicable par le style. Si tel est le cas, on sera exposé à analyser des corrélations illusoire, créées par la constance du sujet dans sa manière d'utiliser les valuateurs.

Pour s'en assurer, on procède à une Analyse en Composantes Principales des valuateurs du premier temps. En ne retenant que les deux premiers axes, on obtient 13,15% de l'inertie (ou variance) totale du nuage sur l'axe 1 et 6,87% sur l'axe 2. Ces taux sont loin d'être négligeables si on songe que le nuage initial comporte 94 dimensions. Or la moyenne des valuateurs au premier temps est corrélée à .991 avec le premier axe, et encore à .354 avec le second. Les dispersions sont également corrélées à .601 avec le premier axe, et à -.491 avec le second. (Ces contributions ne peuvent pas être additionnées parce que la tendance centrale et la dispersion ne sont pas parfaitement indépendantes l'une de l'autre). Des données comparables quoiqu'un peu atténuées sont constatées au second temps.

C'est dire qu'une part non négligeable de la variance de l'ensemble des valuateurs est attribuable au style de valuation des sujets. Or, s'agissant de comparer les items entre eux, et pas seulement de les décrire isolément, cette part de variation individuelle apparaît comme un bruit parasite, et nous allons donc tâcher de la neutraliser, en calculant de nouvelles variables sur la base des valeurs des valuateurs, par application à chaque sujet de la formule

$$z = (x - m) / s$$

où z est la valeur de la nouvelle variable, x la valeur de l'ancienne, m la tendance centrale individuelle du sujet, et s sa dispersion. Cette transformation est dite centrée-réduite, centrée parce qu'on soustrait la moyenne, et réduite parce qu'on divise par la dispersion. Elle a pour objet de rendre comparables des choses qui ne l'étaient point, les valuations des différents sujets.

L'ensemble de ces nouvelles valeurs pour un même sujet est désormais une distribution de moyenne 0 et d'écart-type égal à 1. Comme corollaire, une valeur de 0 pour un sujet pour un item indique qu'il attribue à cet item le score moyen de sa distribution, ce qu'on peut interpréter comme un signe d'indifférence ou d'indétermination du jugement. Une valeur positive, et d'autant plus qu'elle est élevée, peut être interprétée comme un signe d'approbation ou d'adhésion. Une valeur négative, et d'autant plus qu'elle s'éloigne de 0, comme un signe de désapprobation ou de rejet. Les opérations statistiques qui suivent sont toutes basées sur ces valeurs centrées-réduites des items.

8.2 Organisation des valuateurs en séries cohérentes

Toute démarche d'enquête par questionnaire, spécifiquement dès qu'elle s'écarte des éléments factuels et entreprend de recueillir des éléments d'opinion, de croyances, de représentations repose sur un couple d'hypothèses, qui demeurent implicites dans de nombreuses études :

- La signification que les enquêteurs accordent à leurs questions est bien celle que les enquêtés y liront.
- La signification que les enquêtés confèrent à leurs réponses sera correctement lue par les enquêteurs.

L'expérience montre que ces deux hypothèses sont parfois hardies, comme en témoigne ce que les enquêteurs pourraient être tentés de qualifier de contradictions, de paradoxes et d'absurdité

dans les réponses, et qu'il serait plus prudent d'attribuer à une rupture de compréhension en un point quelconque de la chaîne.

Les moyens de lutter contre cette déperdition, comme le pré-test avec débriefing détaillé, ne constituent pas une protection absolue. Dans le cas de valuateurs, le risque de non-compréhension de la réponse est écarté, puisque la réponse, intensive et non-verbale, ne donne pas lieu en soi à interprétation. Néanmoins, en dépit du soin appliqué à la construction des amorces et des commentaires à valuer, le risque d'incompréhension, ou de compréhension différente des énoncés ne peut pas être considéré comme écarté.

Du reste, il n'est sans doute pas possible d'écarter ce risque pour les valuateurs pris un par un. Toutefois, les valuateurs ne sont pas sémantiquement isolés lors de leur construction, et sont élaborés comme des indicateurs partiels et multiples de dimensions des représentations, telles que « renforcement de la confiance en soi », « augmentation de l'autonomie sociale », « perspectives d'avenir », qui ne peuvent pas faire l'objet d'un questionnement direct en raison de leur généralité et de leur degré d'abstraction.

La vérification de la cohérence de ces dimensions virtuelles des représentations se pose alors dans de nouveaux termes : si plusieurs items (les réponses aux valuateurs) se rattachent à une dimension sous-jacente chez les enquêtés, alors leur groupement doit manifester des qualités statistiques de cohérence et de fiabilité, qu'on mesure avec les méthodes courantes pour les tests en psychologie, comme l' α de Cronbach et les corrélations item-test.

Munis de ce moyen de vérification, nous pouvons emprunter deux démarches complémentaires :

- Reconstituer des groupes d'items correspondant aux sous-ensembles sémantiques a priori qui ont présidé à l'élaboration du système de valuateurs.
- Faire émerger par le calcul des sous-ensembles formellement cohérents et interroger leur signification.

La seconde méthode paraît moins « naturelle » que la première. Pourtant, elle peut fournir une architecture de représentations très robuste, avec la certitude qu'il ne s'agit pas seulement d'une construction abstraite dans l'esprit des enquêteurs. En d'autres termes, elle constitue une véritable validation interne de l'instrument de recueil des données. Certes, elle suppose de négliger au passage un certain nombre d'items dont l'apparement n'est pas statistiquement évident, et elle n'est donc possible qu'avec un grand nombre d'items au départ : c'est notre cas, puisque nous en avons une centaine.

Nous présentons maintenant le résultat de cette démarche « formelle d'abord, sémantique ensuite ».

8.2.1 *Démarche de construction des groupes*

On cherche à obtenir des groupes d'items de taille raisonnable, pour que la parenté entre eux soit assez forte pour fournir une signification évidente, et statistiquement cohérents et fiables, pour que la probabilité qu'ils expriment une dimension sous-jacente soit très élevée.

Traduites en nombres, ces exigences aboutissent à des groupes de 3 à 10 items, dotés d'un α de Cronbach d'au moins .750, et de préférence .800 (avec, pour les petits groupes, une référence à l'équivalent α ramené à 10 items), et d'une corrélation item-test minimale de .400, souvent considérée en analyse de données comme le seuil de la corrélation *substantielle*.

De plus, les questionnaires ayant été passés deux fois, on souhaiterait, si possible, trouver des groupes d'items en t_2 qui seraient le pendant des groupes de t_1 .

On applique séparément aux deux ensembles de données la procédure suivante :

1) On soumet l'ensemble desvaluateurs centrés-réduits et dichotomisés⁵⁵ à une analyse de connectivité selon l'algorithme du « chou-fleur », saut maximal, seuil de coupure à .170, taille minimale d'un groupe à 3 items.

L'algorithme de construction du chou-fleur (cf. Documentation Hector²) peut être décrit comme ceci :

```

1 Tant qu'il reste des items à examiner dans le tas
  Chercher les deux items les mieux corrélés,
  les sortir du tas et les associer dans un nœud
  Remettre le nœud dans le tas comme un autre item
  Recalculer les corrélations de tous les autres items restants
  avec l'item issu formé par le nœud récent
  Retourner en 1

```

Le point crucial de cet algorithme est la phrase suivante :

Recalculer les corrélations de tous les autres items restants avec l'item issu formé par le nœud récent

Ici, on a choisi le saut maximal : la corrélation d'un nœud existant avec un nœud en création est la plus petite corrélation existante entre le nœud existant et l'un des deux nœuds constitutifs du nouveau nœud. Pourquoi avoir choisi ce critère ? Parce que c'est le plus exigeant et le plus robuste : la corrélation entre un élément quelconque et un groupe formé par un nœud est la plus, petite qu'il se puisse trouver avec un élément quelconque du nœud : c'est donc la *garantie* que l'apparement ne se propagera pas de proche en proche à des éléments disparates. On l'a choisi parce qu'on pouvait se le permettre en raison de la bonne qualité intrinsèque des données. Dans des situations plus difficiles, on devrait s'en remettre à des versions plus indulgentes de l'algorithme.

L'algorithme construit un nœud final unique dont descendent tous les autres. Le seuil de coupure détermine à partir de quelle niveau de corrélation interne on peut couper et détacher un nœud de l'ensemble, d'où la métaphore du chou-fleur et de ses bouquets, d'autant plus petits qu'on manie le coupe-chou loin du trognon. Trop bas, ce seuil fournit un petit nombre de groupes formé de nombreux items et peu cohérents. Trop élevé, il fournit un grand nombre de groupes formés de peu d'items, trop dispersés pour l'interprétation. On essaie donc divers seuils pour trouver le bon, c'est-à-dire celui qui fournit le meilleur compromis entre la taille des groupes et leur intelligibilité. C'est dire que la procédure n'est pas entièrement automatique.

Sur les données du temps t_1 , les 96 items disponibles s'organisent en 7 groupes rassemblant 51 items : les 45 autres n'ont pas trouvé à s'agréger dans un groupe. Il se peut qu'ils soient porteurs de significations spécifiquement intéressantes, mais dans cette phase de recherche de grandes tendances, ils sont indésirables.

Sur les données du temps t_2 , les 96 items s'organisent en 9 groupes rassemblant 49 items.

2) On considère chacun des groupes obtenus à l'étape précédente et on le soumet à une analyse de cohérence et de fiabilité :

Analyse de la collection numérique ou logique {t1G1}

moyenne	écart-type	r(i, T-i)	item
0,50	0,50	0,314***	' ' 64 E : emploi pour être comme tou
0,49	0,50	0,455***	' ' 33 A : apprendre à chercher du tr
0,52	0,50	0,400***	' ' 34 A : savoir que faire après

Corrélations item/test (cohérence) : min, moy, max : 0,314, 0,390, 0,455

Alpha de Cronbach (fiabilité) = 0,579

Alpha comparable pour 10 items = 0,821

Le coefficient α de Cronbach est vraiment trop bas, d'autant que l'item 64 n'a qu'une corrélation item-test de 0,314 : ce groupe est donc abandonné.

⁵⁵ La dichotomisation sur la médiane consiste à substituer à une valeur brute la valeur 0 si la valeur d'origine est inférieure à la médiane et la valeur 1 dans le cas contraire. Cette transformation permet de bénéficier des outils statistiques définis sur des valeurs binaires.

Analyse de la collection numérique ou logique {t1G2}

moyenne	écart-type	r(i, T-i)	item
0,49	0,50	0,278***	' ' 11 0: les enfants sont contents
0,51	0,50	0,493***	' ' 4 RI mieux lire écrire calculer
0,50	0,50	0,511***	' ' 31 me débrouiller seule avec les
0,50	0,50	0,659***	' ' 32 A : mieux lire mieux écrire
0,49	0,50	0,507***	' ' 36 A : aider les enfants pour les

Corrélations item/test (cohérence) : min, moy, max : 0,278, 0,489, 0,659

Alpha de Cronbach (fiabilité) = 0,723

Alpha comparable pour 10 items = 0,839

Ce groupe jouit d'une meilleure fiabilité. Toutefois, la corrélation item-test de l'item 11 est trop faible, et on l'enlève :

Analyse de la collection numérique ou logique {t1G2'}

moyenne	écart-type	r(i, T-i)	item
0,51	0,50	0,483***	' ' 4 RI mieux lire écrire calculer
0,50	0,50	0,518***	' ' 31 me débrouiller seule avec les
0,50	0,50	0,678***	' ' 32 A : mieux lire mieux écrire
0,49	0,50	0,523***	' ' 36 A : aider les enfants pour les

Corrélations item/test (cohérence) : min, moy, max : 0,483, 0,550, 0,678

Alpha de Cronbach (fiabilité) = 0,750

Alpha comparable pour 10 items = 0,882

Maintenant, la fiabilité et la cohérence de ce groupe sont tout à fait satisfaisantes, et on le conserve dans l'état.

On va épargner au lecteur le fastidieux détail des opérations de cette étape, pour en livrer les conclusions :

- Sur les 7 groupes (ou séries) du premier temps, six survivent, dont deux après élimination d'un ou deux items insuffisamment cohérents (nettoyage).
- Sur les 9 séries du second temps, cinq survivent, dont une après nettoyage.

3) Un grand nombre d'items se retrouvent aux deux temps, et parfois dans des séries similaires. Toutefois la ventilation des items utiles au second temps présente certaines différences importantes avec celle du premier temps.

Le tableau suivant illustre ces différences :

	T2G1	T2G3	T2G4	T2G7	T2G9'	Absent en t2
T1G2'				lire compter débrouiller papiers lire écrire devoirs enfants		
T1G3		nouveaux amis			oblige à sortir pas seul à Pb parler avec gens	va faire du bien conjoint d'accord conjoint encourage confiance en moi apprendre beaucoup
T1G4'		se sentir utile abus sont rares				f > chômage stages 1 ^{ère} expérience stages -> embauche méconnaissance Pb
T1G5		formateurs sympa emploi : + argent arrive à tt le monde pas rester seule	je veux un emploi apprendre choses nouvelles lire écrire utile autres projets pistes d'emploi			
T1G6	on m'a obligé sais pas pourquoi mon employeur m'envoie personne ne sait F sert pas à grd chose regarder feux de l'amour formation inutile pas grave chômage femme					
T1G7	ONEM FOREM CPAS pas payé viendrais pas enfants obstacles santé obstacle					un peu plus de sous bcp disent pas la peine salaires trop bas autres
Abs T1	je partirais seul			apprendre à chercher du W		

Chaque ligne contient les items composant les séries de T1, chaque colonne les items composant les séries de T2.

Certaines séries sont identiques aux deux temps : ainsi T1G2' et T2G7.

Certaines séries de T1 éclatent, soit en plusieurs séries de T2, soit en une seule série de T2 et un reliquat absent de T2. Une lecture du même genre, mutatis mutandis, peut être effectuée sur les colonnes.

Les sous-ensembles situés dans les cases du tableau, et parfois issus d'un découpage, sont parfois viables, avec une cohérence et une fiabilité suffisante, parfois non viables : la cohérence ne survit pas au découpage : on a grisé légèrement ces dernières cases dans le tableau.

Quelques rares items, « je partirais seul », « nouveaux amis » « apprendre à chercher du travail », se retrouvent isolés et vont être abandonnés : ils sont dans un grisé plus sombre.

Pour ne conserver que des séries cohérentes, on en établit donc deux listes. L'une comporte cinq séries, qui sont communes aux deux temps : T1G6-T2G1, T1G5-T2G3, T1G5-T2G4, T1G2'-T2G7 et T1G3-T2G9'. L'autre comporte trois séries, qui ne sont cohérentes qu'au temps 1 : T1G3-absents du 2, T1G4'-(T2G3+absents du 2), T1G7-(T2G1+absents du 2). On les détaille

ci-dessous, avec leurs éléments de qualité statistique et une proposition de nom pour chaque série.

Cinq séries communes aux deux temps

T₁ : $\alpha = .886$, $r_{\min} = .495$

T₂ : $\alpha = .869$, $r_{\min} = .569$

- ◇ on m'a obligé
- ◇ sais pas pourquoi
- ◇ mon employeur m'envoie
- ◇ personne ne sait
- ◇ F sert pas à grd chose
- ◇ regarder feux de l'amour
- ◇ formation inutile
- ◇ pas grave chômage femme

Cette série se caractérise par des items relevant de deux thèmes : je ne suis pas là de mon plein gré, et de toutes façons ça ne sert à rien. D'où le nom résumé de *Forcé-inutile*.

T₁ : $\alpha = .763$, $r_{\min} = .507$

T₂ : $\alpha = .634$, ($\alpha_{10} = .812$), $r_{\min} = .402$

- ◇ formateurs sympa
- ◇ emploi pour + argent
- ◇ arrive à tt le monde
- ◇ pas rester seule

Les quatre items de cette série manifestent une certaine acceptation de la situation et de ses côtés somme toute pas totalement négatifs, d'où le nom de *S'accommode*

T₁ : $\alpha = .867$, $r_{\min} = .576$

T₂ : $\alpha = .857$, $r_{\min} = .554$

- ◇ je veux un emploi
- ◇ apprendre choses nouvelles
- ◇ lire écrire utile
- ◇ autres projets
- ◇ pistes d'emploi

Les items de cette série sont orientés vers une certaine vision de l'avenir et de ce qui peut y préparer, d'où le nom de *Projets*

T₁ : $\alpha = .750$, $r_{\min} = .483$

T₂ : $\alpha = .734$, ($\alpha_{10} = .873$), $r_{\min} = .474$

- ◇ lire compter
- ◇ débrouiller papiers
- ◇ lire écrire
- ◇ devoirs enfants

Ces quatre items rassemblent des éléments de capacité à se débrouiller seul grâce à la maîtrise des savoirs de base, d'où le nom d' *Autonomie*

$T_1 : \alpha = .755, r_{\min} = .547$

$T_2 : \alpha = .773, r_{\min} = .601$

- ◇ oblige à sortir
- ◇ pas seul à Pb
- ◇ parler avec gens

Ces trois items concernent la rupture de la solitude, d'où le nom de *Socialisation*

Trois séries spécifiques au temps 1

$T_1 : \alpha = .792, r_{\min} = .511$

- ◇ va faire du bien
- ◇ conjoint d'accord
- ◇ conjoint encourage
- ◇ confiance en moi
- ◇ apprendre beaucoup

Ces cinq items tournent autour de l'estime de soi, d'où le nom de *Réassurance*

$T_1 : \alpha = .765, r_{\min} = .428$

f > chômage

- ◇ stages 1^{ère} expérience
- ◇ stages -> embauche
- ◇ méconnaissance Pb
- ◇ se sentir utile
- ◇ emploi évoluer
- ◇ abus sont rares

Cette série un peu complexe rassemble deux thèmes, associés par les enquêtés, même s'ils ne sont pas viables isolément : il est possible d'évoluer vers l'emploi, et ceux qui disent du mal des chômeurs ne savent pas de quoi ils parlent, d'où l'appellation composite *Dignité-progression*

$T_1 : \alpha = .802, r_{\min} = .416$

- ◇ un peu plus de sous
- ◇ bcp disent pas la peine
- ◇ tourne en rond
- ◇ salaires trop bas
- ◇ JP prend W des autres
- ◇ ONEM FOREM CPAS
- ◇ pas payé viendrais pas
- ◇ enfants obstacles
- ◇ santé obstacle

Cette dernière série rassemble des éléments liés à une perception aiguë des différents obstacles à l'emploi, ainsi que des éléments indiquant l'absence de motivation intrinsèque pour la formation, d'où l'appellation *Obstacles-démotivation*

Que les structures de représentation ne soient pas strictement identiques entre les deux temps ne doit pas étonner, car l'échantillon n'est plus le même (38% des enquêtés ne sont plus présents au

second temps) et les 62% qui sont encore là ne sont peut-être pas représentatifs. De plus, la réduction de l'effectif diminue les chances de trouver des cohérences statistiques massives.

8.3 Dimensions sous-jacentes auxvaluateurs

Lesvaluateurs étant organisés en séries cohérentes, il est loisible de tirer de chacune de ces séries un score résumé, par la moyenne (plutôt que la somme, qui varie avec le nombre d'items) des valeurs centrées-réduites et dichotomisées constituant la série.

Ces scores peuvent valablement être regardés comme des *variables latentes* sous-jacentes auxvaluateurs eux-mêmes, des dimensions du système de représentation collectif des enquêtés, ou plus précisément de la partie collective des représentations des enquêtés, les variations individuelles de structure étant masquées par l'approche statistique.

8.3.1 Relations avec des variables indépendantes

Les relations significatives entre variables descriptives sont si nombreuses qu'on ne relève ci-dessous que celles qui sont significatives au seuil $P < .01$ et moins.

Ainsi, la dimension Forcé-inutile, au temps 1, est plutôt masculine et concerne davantage les filières de Préprofessionnalisation.

La dimension *S'accommode*, au temps 1, concerne surtout la Prépro tertiaire, et pas du tout l'Alpha, caractérise des personnes qui ont fait des études secondaires, qui ne viennent pas d'Afrique, ont étudié en Belgique et ont moins de 40 ans. Au temps 2, le lien est maintenu avec la filière de formation.

La dimension *Projets* a en tous points le même profil que la précédente.

La dimension *Autonomie*, au temps 1, caractérise des personnes qui vivent en couple ou seuls avec enfants, plutôt inscrits en Formation Générale de Base et plus encore en Alpha, qui n'ont aucun diplôme, qui sont plutôt non-européens (ni belges, ni UE), et qui, quand ils ont été scolarisés, l'ont été hors de l'UE. Au temps 2, le lien est maintenu pour la filière de formation, la nationalité et le lieu de scolarisation.

La dimension *Socialisation* se caractérise au temps 1 par le lien avec la Prépro tertiaire et la Formation générale de base, sans autres caractéristiques distinctives.

La dimension *Réassurance*, qui comme les suivantes n'est définie qu'au temps 1, concerne également la Prépro tertiaire et la Formation générale de base.

La dimension *Dignité-progression* est surtout l'affaire de la Prépro tertiaire, et pas du tout de l'Alpha, elle concerne plutôt des gens qui ont étudié en Belgique, qui ont moins de 40 ans et sont au chômage depuis moins de 6 ans.

La dimension *Obstacles-démotivation*, enfin, est plutôt masculine, plutôt Prépro bâtiment et très peu Alpha.

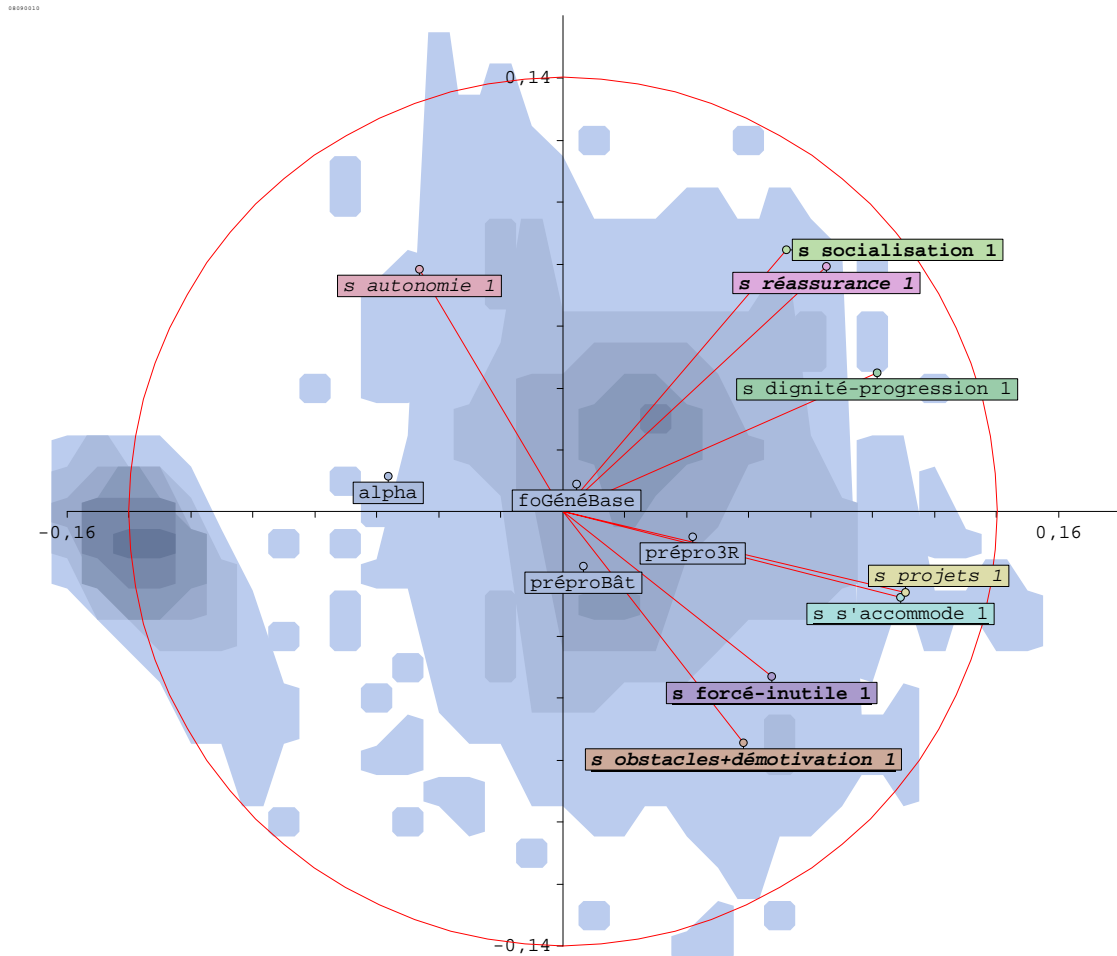
On le voit, les contrastes entre les différentes parties du public définies par la filière de formation sont constantes, et peuvent être résumées ainsi, en ne reportant que les relations du temps 1 :

	Prépro 3ai re	Prépro bât	Formati on G de B	Al pha
Forcé-i nuti le	+	+	-	-
S' accommode	+	=	=	-
Proj ets	+	=	=	-
Autonomi e	-	-	=	+
Soci al i sati on	+	-	+	-
Réassurance	+	-	+	-
Di gni té-progressi on	+	=	=	-
Obstacl es-démoti vati on	=	+	=	-

8.3.2 Structure de l'univers des représentations

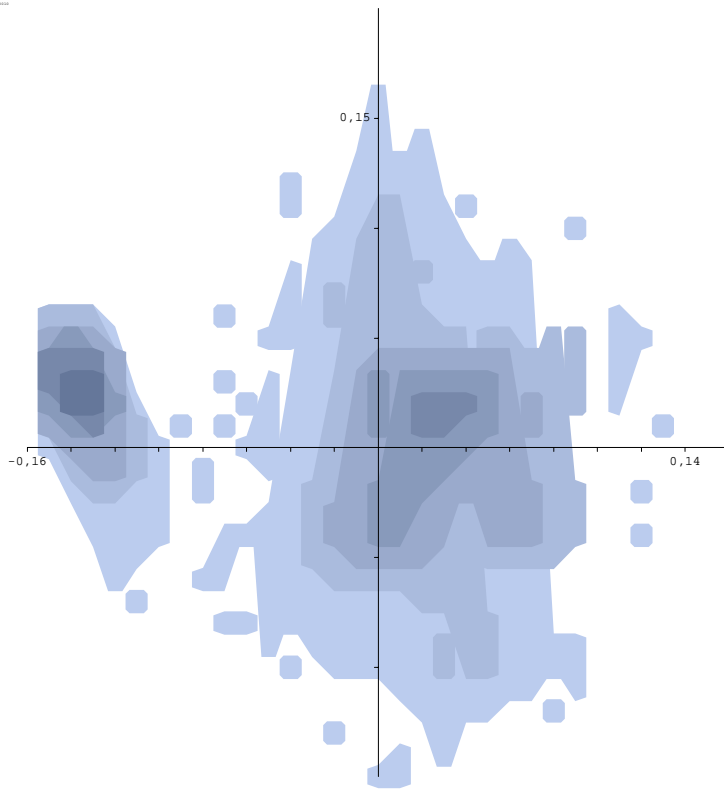
On procède sur l'ensemble des dimensions de représentations du temps 1 à une Analyse en Composantes Principales. Le schéma suivant projette sur les deux premiers axes, qui cumulent 56% de l'inertie, les variables source ainsi que la variable Filières de formation dont on vient de voir les liens avec ces variables.

Le grand cercle rouge est le lieu géométrique de l'extrémité des vecteurs de variables dont la somme des carrés des corrélations avec l'axe horizontal et avec l'axe vertical serait égale à 1, traduisant le fait que la variance de cette variable est entièrement prise en compte par les deux axes. C'est donc une indication de la qualité de la projection sur ce premier plan.

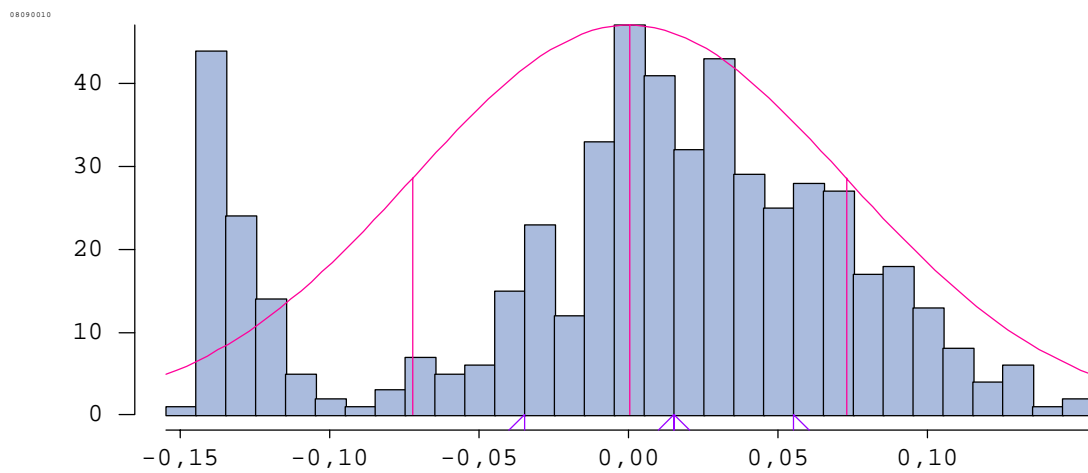


Une singularité attire le regard : la densité d'effectifs selon les différentes parties du plan est manifestée par le caractère plus ou moins sombre du nuage, et on relève une sorte d'isolat vers la gauche, nettement séparé de la masse principale.

Pour essayer d'identifier de quoi est constitué cet isolat, on fait pivoter les axes de quelques degrés, de sorte que l'espèce de chenal qui sépare l'isolat de la masse soit à peu près perpendiculaire à l'axe horizontal :



On lit alors aisément, dans l'histogramme du nouvel axe horizontal, une valeur de coupure permettant « d'isoler l'isolat » :



En coupant à $-0,09$, on sépare clairement la partie gauche de la distribution. Il est particulièrement intéressant de vérifier de quoi est constitué cet isolat :

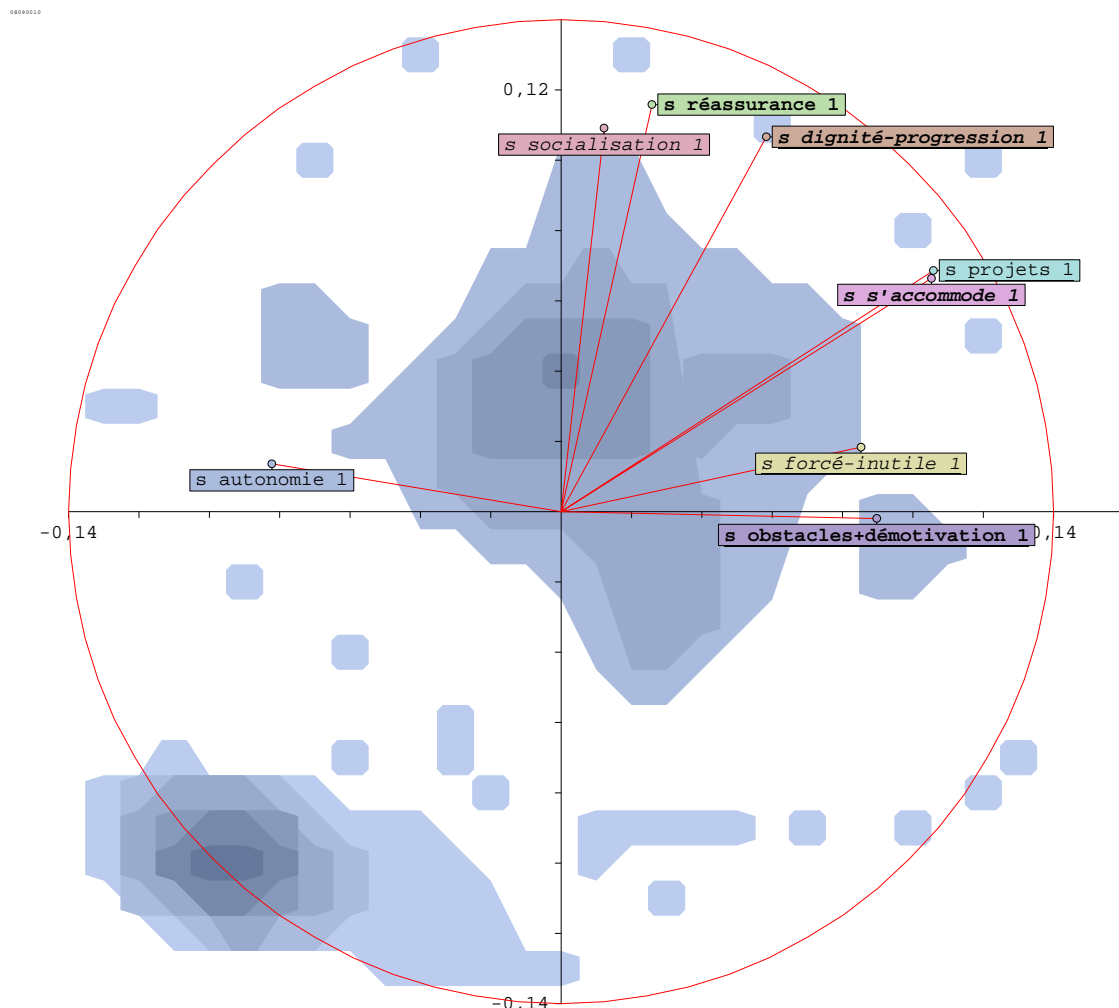
(filières formation) x (isolat)

N	%L	I sol at-		I sol at+		S/LIGNE :
prépro3R	108	96%	4	4%	112	100%
		+++		---		
préproBât	106	86%	17	14%	123	100%
foGénéBase	171	90%	19	10%	190	100%
		+++		---		
al pha	60	54%	51	46%	111	100%
		---		+++		
S/COLONNE:	445	83%	91	17%	536	100%

Khi 2 = 87, 80 pour 3 d. d. l. s. à .0000

Sans grande surprise, il est très lié à l'Alpha. On pourrait aisément vérifier aussi qu'il est en lien avec l'absence de formation initiale et avec l'origine africaine (du Nord ou subSaharienne).

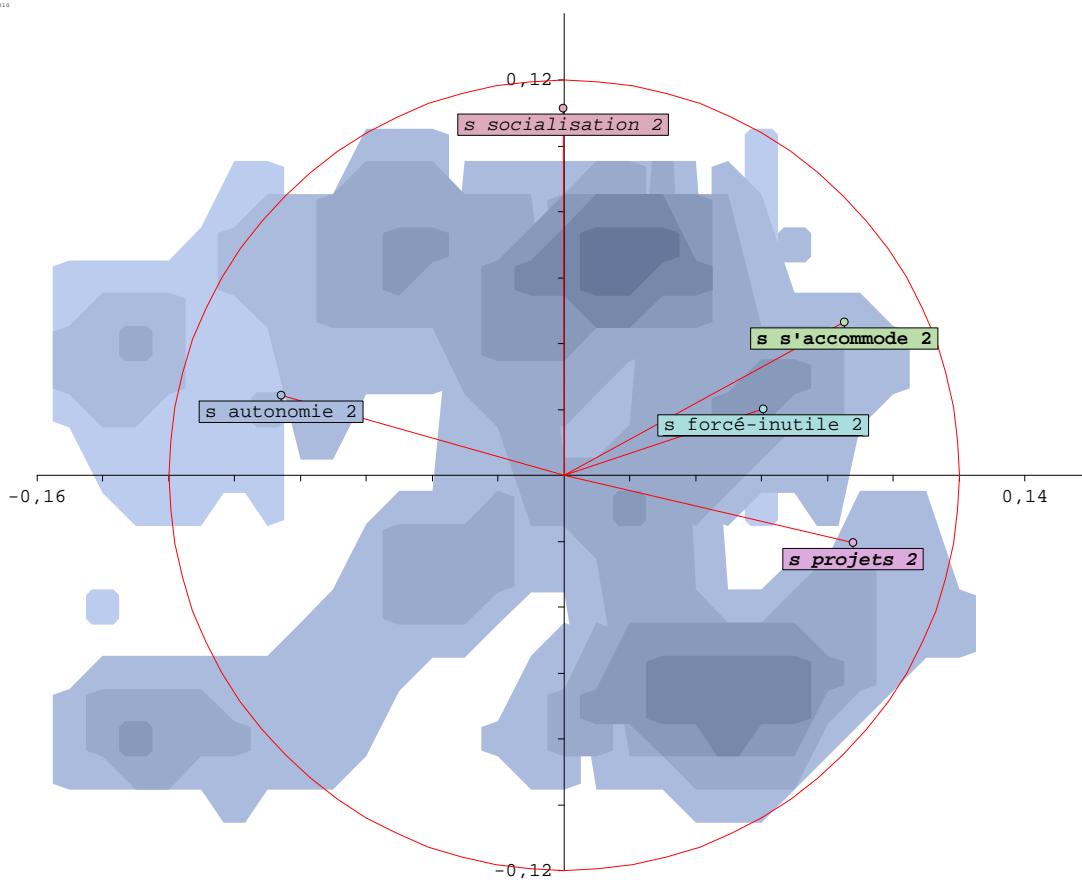
En dehors de cet élément intéressant mais marginal, il nous reste à nommer les axes de l'Analyse en Composantes Principales. Dans leur version initiale, c'est un peu confus, on procède donc à une rotation VARIMAX, qui fait tourner le plan de manière à optimiser le contraste entre les variables sur les deux premiers axes :



L'axe horizontal, qui oppose *Autonomie* à gauche et les deux dimensions « défaitistes », *Forcé-inutile* et *Obstacles-démotivation* à droite, peut être interprété comme l'axe de *l'Utilité immédiate de la formation*, niée à droite et affirmée à gauche.

L'axe vertical porte les dimensions *Socialisation*, *Réassurance* et *Dignité-progression* : Il rassemble les éléments de la *Fonction thérapeutique de la formation*, dans ses aspects individuels et sociaux.

Les deux dimensions *Projets* et *S'accommode* apparaissent comme composites de ces deux axes principaux, avec une interprétation d'optimisme mesuré et de composition avec une réalité subie. Au temps 2, l'ACP ne concerne plus que cinq variables, et les deux premiers axes concentrent 58% de l'inertie. On propose directement le plan après rotation VARIMAX :



L'axe vertical se confond maintenant avec la *Socialisation*, Tandis que les deux dimensions précédemment ambivalentes *S'accommode* et *Projets* ont pivoté au temps 2 (par comparaison avec le temps 1) pour venir encadrer la dimension « défaitiste » Forcé-inutile, qui est d'ailleurs assez mal projetée dans le plan, de sorte qu'il est difficile de donner à l'axe horizontal la même interprétation qu'au temps 1.

8.4 Autres typologies de représentations de la formation d'adultes

Les séries que nous avons dégagées peuvent-elles être comparées avec d'autres typologies établies par la FUNOC au cours de ses trente années d'existence ? C'est ce que nous voulons voir maintenant. Du même coup, nous rendrons compte des évolutions dans les représentations de la formation, évolutions qui suivent celles de la situation socioéconomique. On verra la détérioration de « l'air du temps ».

Nous avons sélectionné deux typologies élaborées, elles aussi, après avoir interrogé des personnes peu scolarisées en formation ; elles portent sur leurs motivations à l'entrée en formation et/ou sur leurs avis quant aux effets de la formation qu'ils jugent particulièrement positifs.

Nous avons pris comme point de référence la classification des logiques de formation établie par Claude Dubar et alii⁵⁶, au tout début des années 80, soit à l'époque où les demandeurs d'emploi commençaient à arriver en masse dans la formation d'adultes, du fait de la montée du chômage et du fait, en parallèle, de l'instauration des politiques d'« insertion par la formation ».

A notre connaissance, c'est la première typologie existante en ce qui concerne la formation d'adultes de faible niveau de scolarisation, mais il est important de noter que l'enquête s'adressait à des adultes de statuts divers : chômeurs, travailleurs, femmes au foyer, jeunes demandeurs d'emploi, pensionnés...

Selon ces auteurs, les logiques de formation des personnes peu scolarisées et peu qualifiées peuvent relever de quatre types de motivations, non exclusives :

1. La reprise de confiance en soi, la réassurance ; les auteurs l'appellent logique de la « formation thérapeutique ».
2. L'amélioration du niveau, le rattrapage scolaire, l'acquisition de savoir et savoir-faire; les auteurs l'appellent logique de la « formation « utilitaire ».
3. L'enrichissement culturel, l'autonomie personnelle, la maîtrise des événements, la connaissance du monde actuel, le développement d'une conscience critique, la reconnaissance de ses droits ; les auteurs l'appellent logique de la « formation- développement personnel ».
4. La formation liée à l'emploi, appelée logique de la « formation mobilité » : en vue de valoriser sa force de travail par l'obtention d'un diplôme ou par la promotion sociale, en vue de se reconverter professionnellement ou encore en vue de trouver ou retrouver un emploi.

Il s'agit bien d'attentes directement liées aux apports que, par vocation, la formation d'adultes est susceptible de procurer. Les trois premières logiques peuvent répondre à des motivations diverses : bien-être personnel, vie familiale et sociale, épanouissement personnel, militantisme social ou politique... Mais elles peuvent aussi être motivées par des impératifs professionnels.

Seule la dernière est en lien direct et exclusif avec la vie professionnelle.

Les trois dernières semblent se situer dans une perspective à moyen ou long terme, ce qui implique un réel processus de qualification, qui prend du temps, si on veut que les effets n'en soient ni superficiels ni éphémères.

Notons que c'est dans cet « air du temps" que fut créée la FUNOC (1977) ; elle visait également des adultes peu scolarisés de statuts divers, à qui elle proposait une hausse de qualification à moyen ou à long terme : qualification générale, professionnelle et sociale.

8.4.1 Typologie de Paul Demunter⁵⁷ (1982)

A partir de 1980, la FUNOC a été amenée à organiser des programmes de formation spécifiques pour des demandeurs d'emploi.

En 1982, Paul Demunter interrogea cent bénéficiaires de ces programmes sur les effets de la formation qu'ils jugeaient particulièrement positifs :

1. Des connaissances et capacités acquises, surtout du point de vue de la formation générale de base.
2. Une reprise de confiance en soi et une ouverture plus grande aux autres et au monde.
3. Une nouvelle motivation, un nouveau dynamisme à apprendre.
4. Une vision plus positive pour la recherche d'un travail. »

56 Claude Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Editions sociales, 1980, pp198 à 209 et C.Dubar et alii, *Besoins de formation continue et crise économique*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981.

57 Paul Demunter, *les travailleurs sans emploi et la formation*, Bruxelles, Contradictions, 1982.

On retrouve la reprise de confiance en soi ainsi que l'acquisition de bases normalement dispensées par l'école.

Mais des changements sont décelables par rapport à la typologie de Dubar et alii, changements en grande partie explicables par le fait qu'on a affaire exclusivement à un public de demandeurs d'emploi, fragilisés socialement et confrontés à la raréfaction de l'emploi :

- « Une nouvelle motivation, un nouveau dynamisme à apprendre » ; cela semble signifier que les demandeurs d'emploi étaient arrivés en formation avec le dégoût d'apprendre et que celle-ci leur en a redonné le goût. Les conséquences des ravages de l'échec scolaire sont ici explicites.

- « Une plus grande ouverture aux autres et au monde » ; c'est une illustration du fait que le monde du chômage a brisé les solidarités anciennes et poussé la plupart dans l'isolement, l'exclusion et l'individualisme.

- « Une vision plus positive pour la recherche d'un travail » ; la formation n'est plus articulée à une mobilité professionnelle et les stagiaires ne pensent pas que la formation débouchera sur emploi, tout en estimant qu'elle les mettra dans de meilleures conditions pour en rechercher un.

- On ne retrouve pas les dimensions d'enrichissement culturel et de développement personnel, de maîtrise des événements, de développement d'une conscience critique et de reconnaissance de ses droits. On semble être désormais dans un monde de dominés et d'« analphabètes sociaux », qui ne cherchent pas à revendiquer leurs droits... Peut-être ne croient-ils plus aux vertus de la conscience et du militantisme politiques... Sans doute aussi sont-ils pris à la gorge par des problèmes immédiats de survie et par l'urgence de trouver un emploi, à n'importe quel prix...

8.4.2 *Typologie de l'institution (aux environs de 1990)*

A la suite de cette étude de 1982, la FUNOC a mené diverses autres enquêtes et, au fil de son expérience avec ce public de demandeurs d'emploi, elle a progressivement décliné les objectifs de son offre de formation en fonction de quatre grands types de besoins et d'attentes exprimées par le public :

« - l'insertion ou la réinsertion professionnelle : toutes les formations visent à donner aux personnes des chances supplémentaires de trouver ou retrouver un emploi ;

- l'insertion dans une formation qualifiante : la plupart des autres filières de formation pour adultes exigent des prérequis à l'entrée ; les formations de la FUNOC permettent l'accès au niveau de ces prérequis et donc permettent à ceux qui le souhaitent de poursuivre un processus de formation qualifiante. Vis-à-vis de ces autres filières, la FUNOC joue en quelque sorte un rôle de « passerelle » ;

- la reprise de confiance en soi et la « resocialisation » : au départ, les participants aux formations sont isolés (le chômage a coupé les anciens réseaux de socialisation), culpabilisés par leur situation et en totale perte de confiance en eux et en leurs potentialités ; les progrès qu'ils réalisent dans la formation les amènent à modifier leur comportement : ils posent plus correctement les problèmes, se sentent moins isolés et moins culpabilisés, ont plus d'autonomie pour gérer leurs démarches et résoudre certains de leurs problèmes. Bref, ils reprennent confiance en eux, retrouvent une nouvelle dignité, une nouvelle solidarité et envisagent de nouveaux projets de vie ;

- la « qualification sociale » : un des résultats escomptés est également de permettre aux participants d'acquérir des compétences pour agir et participer dans la vie sociale en tant que citoyens à part entière. Une meilleure connaissance des mécanismes économiques, sociaux, politiques et culturels est donc visée afin de permettre des choix responsables. »

Cette manière d'exprimer les objectifs de formation est dans le droit fil du projet initial, formulé en termes de montée en qualification générale, sociale et professionnelle. Mais, étant donné l'évolution de la situation socioéconomique, un lien plus direct est affiché avec l'insertion

socioprofessionnelle et l'insertion dans une formation qualifiante, et ce pour un public de plus en plus constitué de demandeurs d'emploi. En outre, il y a la prise en compte des difficultés constatées de plus en plus dans le chef des stagiaires : manque de confiance en soi, solitude, désocialisation, problème d'autonomie, disqualification sociale... Il y a là, en quelque sorte, une adaptation de langage, afin que les personnes perçoivent mieux les effets escomptés, à court et à moyen terme.

8.4.3 *Typologies de Jeremy Blampain*⁵⁸ (1997)

A l'occasion des vingt ans de la FUNOC, Jeremy Blampain a interrogé les stagiaires sur leurs motivations de départ.

A partir des diverses déclarations obtenues, il classifie les stagiaires selon quatre types de motivations de départ, non exclusives :

1. La poursuite d'un projet professionnel, plus ou moins défini.
2. La maîtrise des langages fondamentaux.
3. La peur d'être expulsé par l'ONEM.
4. L'absence d'attentes vis-à-vis de la formation. Les stagiaires entrant dans cette quatrième catégorie, pour la plupart très jeunes, déclarent être venus en formation par curiosité, par contrainte ou pour lutter contre le désœuvrement ; leur logique s'apparente au « vide de sens », à l'« à quoi bon ? », logique en action non seulement dans leur formation mais aussi, sans doute, dans leur vie.

On mesure ici le désarroi et le désenchantement de certains stagiaires qui sont dans le « vide de sens », même si on retrouve chez la plupart l'importance accordée aux savoirs de base (ou langages fondamentaux).

Ceux qui se situent sur le plan professionnel espèrent que la formation servira à élaborer un « projet professionnel, plus ou moins défini ». On ne se retrouve donc que partiellement dans le champ de la formation, celle-ci se réduisant en grande partie à de l'orientation : tester des connaissances et compétences, évaluer des potentialités, informer sur les emplois éventuellement disponibles, conseiller, remobiliser...etc. Même si ces dernières missions font intégralement partie de la formation, on est surtout dans le champ des centres de bilan de compétences, des services d'orientation ou des centres de validation des acquis de l'expérience. Ils ne semblent pas pour autant exprimer l'espoir de décrocher un emploi à l'issue de leur formation.

La recherche d'une protection vis-à-vis d'éventuelles menaces de sanction de la part de l'ONEM (ou d'une autre instance de tutelle) n'est pas nouvelle... Mais en 1997, la FUNOC constate que la « peur de l'ONEM » va en s'accroissant, si on compare avec les années 80, et surtout que cette peur peut progressivement devenir l'unique motivation à l'entrée en formation de certains... Dans ce cas, on n'est plus du tout dans le champ de la formation, mais dans celui de l'alibi, de la réponse à une contrainte ou à un « vide de sens ».

On peut difficilement blâmer les demandeurs d'emploi aux abois de chercher refuge dans la formation, mais cet état de fait rend le travail des organismes de formation particulièrement difficile : ils se heurtent, du moins au départ, à de l'agressivité, de la passivité, du « présentisme », les personnes étant là, c'est tout... Et les stagiaires assimilent souvent l'organisme de formation aux institutions dont ils dépendent pour leurs revenus, ce qui met la formation en porte-à-faux et pose d'énormes problèmes de déontologie... Certes, le travail des organismes de formation sera de tenter de les réconcilier avec l'acte d'apprendre, de les motiver à autre chose qu'à échapper à d'éventuelles sanctions, mais le terrain est miné.

58 Jeremy Blampain, *op. cit.*

En complément à son analyse des attentes, Jeremy Blampain identifie six grandes catégories d'effets immédiats jugés positifs par les stagiaires :

« 1. La reprise de confiance en soi, liée notamment à la découverte de capacités nouvelles insoupçonnées et à la relation positive au formateur et au groupe, en opposition à la déqualification et à la dévalorisation provoquées par l'inactivité professionnelle.

2. La structuration du temps, en opposition à la désorganisation d'une vie d'inactivité professionnelle.

3. La rencontre avec d'autres personnes et l'appartenance à un groupe, en opposition à la solitude et la désocialisation engendrées par le non-emploi et la situation sociale précaire.

4. Une vision moins pessimiste de l'avenir, formulée souvent sous forme d'espoir, en opposition à une logique de l'« à quoi bon », même si la peur de l'avenir continue à les tarauder, et notamment la peur de l'après formation.

5. Une ouverture plus grande au monde et un intérêt plus grand pour les problèmes des autres et du monde, en opposition au repli sur soi-même et à l'enlisement dans les difficultés personnelles de la situation d'inactivité.

6. Un changement de regard chez les autres. »

Certes, on retrouve la reprise de confiance en soi, présente dans chaque typologie. Mais elle est liée explicitement cette fois, non plus tant à l'acquisition de connaissances et compétences qu'à une sorte de « survie sociale » : une occupation, la structuration du temps, des rencontres, une ouverture plus grande aux autres et au monde, l'appartenance à un groupe, un changement de regard chez les autres... Elle est également liée à la découverte qu'on est « quand même capable », donc à un renforcement positif en ce qui concerne ses capacités, qu'on croyait nulles. Encore plus qu'en 1982, on décèle ici les ravages d'une scolarisation ratée, débouchant non seulement sur le dégoût d'apprendre mais aussi sur une perte totale de confiance en soi et en ses capacités.

A nouveau, on n'est presque plus dans le champ de la formation, mais en grande partie dans celui du soutien ou de la revalidation psychologique, ainsi que dans le champ de l'assistance sociale...

Dans les représentations des stagiaires, la formation se transforme donc progressivement en un travail social et psychosocial, par opposition à la désocialisation, la disqualification et à la dévalorisation provoquées par la situation de chômage.

La dégradation de la situation des demandeurs d'emploi induit donc une dégradation des conditions de la formation ...

Ces phénomènes ne sont pas propres à la FUNOC. Ainsi, à titre de comparaison, citons une typologie élaborée en 2006, en France, par Hugues Lenoir, dans son enquête auprès de personnes en formation dans trois régions de France⁵⁹.

Il y répertorie leurs diverses raisons de s'être inscrit(e)s en formation :

- Eviter de ne rien faire : surtout chez les jeunes, mais pas exclusivement ; derrière cette motivation se profile sans doute, dit-il, un besoin de resocialisation, pour sortir de l'isolement domestique relatif, et aussi, pour certains, le résultat d'une pression plus ou moins affirmée du milieu, familial ou institutionnel.

- S'orienter, définir un projet professionnel, surtout chez les jeunes.

- Inscription par défaut : les personnes souhaitent un emploi et pensent que la formation ne sert à rien pour atteindre ce but, mais ils sont en formation du fait de l'absence de travail ou de stage professionnel.

- Apprendre, en particulier les savoirs de base, pour mieux s'en sortir, être mieux dans sa peau, tenter de survivre économiquement et de mieux se débrouiller avec les divers documents que la

59 Hugues Lenoir, « Mesures d'impact des dispositifs de formation », étude commanditée par le Fonds Social Européen, 2008, Université de Nanterre.

vie contemporaine impose ; apprendre également les savoirs de base pour envisager l'emploi à long terme, les apprentissages de base étant vus comme étape incontournable dans la réalisation d'un projet professionnel (obtenir un diplôme ou une qualification).

Hugues Lenoir détecte aussi très souvent une démarche personnelle de la part des femmes, en lien direct avec leur statut de mère, et de la part des personnes d'origine étrangère récemment arrivées en France, en lien direct avec leur souhait de meilleure compréhension des us et coutumes du pays d'accueil.

8.4.4 *Conclusion sur les typologies de représentation existantes*

Dans notre enquête, on retrouve ces types de rapports à la formation, et on constate combien les temps ont changé depuis le début des années 80, en raison de la crise et de l'accroissement du chômage.

En effet, les séries que nous avons dégagées sont fort proches des dernières typologies : on retrouve la contrainte et l'absence de motivation, que l'on a nommées « forcé-inutile », « obstacles-démotivation » ou, dans une version light, « formation acceptée », dans le cas où les personnes semblent s'accommoder de leur situation et y trouver quelques éléments positifs. On retrouve la confiance en soi que l'on a nommée « réassurance », ainsi que l'importance des savoirs de base, que l'on a nommée « autonomie ». On retrouve aussi les espoirs que la formation soit utile pour l'avenir, notamment professionnel, ce que l'on a nommé « projet ». On retrouve enfin la recherche de « socialisation ».

Résumons ce que notre enquête nous a dévoilé des raisons, parfois prédominantes, d'être en formation aujourd'hui :

- La contrainte et la peur de sanctions de la part d'organismes d'aide sociale ou de gestion du chômage, en lien avec la recherche d'une survie économique.
- La recherche d'une insertion professionnelle immédiate, à la limite sans rapport avec la formation, de manière quasi magique et ce malgré le peu d'espoir quant à l'avenir.
- La recherche d'une formation générale ou professionnelle la plus élémentaire, la plus fonctionnelle et la plus rapide possible, plutôt que la recherche d'une qualification à long terme.
- L'attente d'une aide dans la recherche d'un emploi et/ou d'une aide à l'élaboration d'un projet professionnel.
- La recherche d'effets immédiats de type socio-affectifs : non seulement reprendre confiance en soi, mais aussi sortir de son isolement, faire quelque chose, structurer son temps, trouver des formes d'aide sociale et psychologique, avoir un statut plus valorisant qu'être simplement au chômage...
- Le besoin d'argent.
- Le besoin d'une rupture identitaire par rapport à un passé jonché d'échecs, au travers de projets personnels et d'activités d'apprentissage valorisantes et gratifiantes.

On connaît les principales causes de ce nouvel état de la demande du public :

- L'urgence de trouver un emploi dans un contexte de contraction exponentielle de l'emploi et de menace sur les revenus de remplacement.
- Le caractère de plus en plus contraint de la formation.
- Les conditions de vie de plus en plus difficiles.
- Les niveaux de formation de plus en plus faibles.
- La déqualification et la désocialisation...

On mesure ici combien les conditions de la formation se sont dégradées aujourd'hui par rapport au début des années 80, il y a trente ans donc.

Les organismes de formation sont désormais confrontés à un obstacle double : d'une part, la crise économique et ses diverses conséquences en matière d'espérance d'emploi pour ces publics et en matière de dégradation de leurs conditions matérielles et morales de vie, d'autre part, le fait que leur public est dorénavant composé exclusivement de demandeurs d'emploi, de plus en plus faiblement scolarisés et « particulièrement éloignés de l'emploi ».

Dans l'étude de Claude Dubar, il s'agissait de demandes de formation et de qualification, presque stricto sensu.

Depuis, de nombreux problèmes de survie économique, sociale et psychoaffective sont apparus, ce qui provoque un glissement des attentes vis-à-vis de la formation : les uns lui demandent de fournir un alibi, d'autres de déboucher quasi automatiquement sur un emploi, d'autres encore de jouer un rôle d'assistance psychologique et sociale, d'autres enfin de constituer une source de revenu, si minime soit-elle.

Cela souligne un fait majeur : c'est qu'au-delà des demandes de formation, ces publics s'efforcent de satisfaire d'autres besoins, et que, parmi ces besoins, l'emploi et la survie sociale sont les plus explicitement et les plus massivement présents.

On pourrait logiquement s'attendre à ce que les demandes adressées à un organisme de formation soient des demandes de formation... On en est loin parfois, sauf en ce qui concerne les savoirs de base, perçus comme permettant d'évoluer et de gagner en autonomie, perçus également comme étant une étape incontournable dans la réalisation d'un projet professionnel (obtenir un diplôme ou une qualification).

On constate, en outre, la tendance très forte des stagiaires à rechercher les effets positifs immédiats de la formation. Ainsi en est-il de la reprise de confiance en soi, de la rencontre avec d'autres personnes et, d'une manière générale, de toutes les dimensions de resocialisation et de « survie sociale ». Ces effets prennent souvent le pas, pour certains du moins, sur les effets à plus long terme ; or ils sont conjoncturels et risquent donc d'être éphémères, contrairement à l'acquisition de compétences. Mais comme il y a une dynamique d'interaction entre la confiance en soi et les apprentissages, il est néanmoins difficile pour nous de faire la part des choses...

Bien sûr, les enquêtes et analyses qu'on vient de passer en revue – la nôtre y compris – ont été élaborées par des auteurs qui y ont mis en partie leurs visions personnelles et leur subjectivisme. Mais elles sont surtout le reflet d'époques différentes : à partir des années 80, les demandeurs d'emploi sont devenus les destinataires quasi-exclusifs de la formation et des conditions nouvelles d'émergence de la demande se sont progressivement dégagées, crise oblige...

On assiste donc, au fil des années, à une aggravation de la situation des demandeurs d'emploi, à un appauvrissement de leur demande de formation en tant que telle et, dès lors, à une dégradation des conditions de travail des organismes de formation.

En résumé, le rapport de ces publics à la formation demeure, comme par le passé, mais encore davantage aujourd'hui, un rapport déterminé négativement par leur expérience scolaire et professionnelle, déterminé tout aussi négativement par les stéréotypes que véhicule l'idéologie dominante, éminemment instrumental, mythique et contradictoire et, par conséquent, fragile et fluctuant.

Leur attitude à l'égard de la formation serait, sans doute, toute différente s'ils étaient assurés que leur passage en formation leur apporte un emploi. A défaut, la formation les aide à accroître leur « employabilité » et leur « survie sociale ».

CHAPITRE III.

LE SOUS-EMPLOI ET LE DEFI DE L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

L'Américain blanc relègue le Noir au rang de cireur de souliers, et il en conclut qu'il n'est bon qu'à cirer les souliers.

Bernard Shaw

Le premier chapitre nous a permis de prendre connaissance de la situation réelle des stagiaires face à l'éducation, l'emploi, le chômage, l'insertion. Pénalisés par leurs origines sociales ainsi que par leur parcours scolaire, tous exclus du marché du travail, avec des durées de chômage de plus en plus longues et des expériences professionnelles souvent chaotiques, ils se trouvent très démunis face à l'insertion ou la réinsertion. Le second chapitre nous a dévoilé leurs représentations face à cette situation, représentations faites tantôt de découragement et de désespoir, tantôt d'espoir et de volonté de s'en sortir, notamment dans leur réinsertion ou insertion.

Le moment est venu de se demander comment se pose aujourd'hui le problème de l'insertion (paragraphe 1) et quelle est la réponse que les organismes de formation peuvent donner à ce défi (paragraphe 2).

9 LE DEFI DE L'INSERTION DES PUBLICS PEU QUALIFIES

Faisons un avertissement en avant-propos afin d'éviter toute méprise sur le sens des réflexions qui suivent : ce que notre analyse mettra en cause, ce n'est pas le recours à la formation, outil indispensable à une politique d'insertion, mais le fait de considérer que la mise sur pied de formations constitue en soi une politique active d'emploi et d'insertion.

Or c'est bien à une telle vision qu'on a affaire aujourd'hui, appelée par certains la stratégie du « tout formation ».⁶⁰

Cette stratégie montre d'une part que le politique aborde les problèmes d'emploi avec un a priori d'impuissance sur l'emploi proprement dit ; elle le conduit d'autre part à entretenir, contre toute évidence, des représentations qui ramènent les problèmes d'insertion à un problème de formation. Elles permettent ainsi de perpétuer le postulat qui veut que si les personnes sont au chômage, c'est « parce qu'elles manquent de formation »...

Par là, elles permettent de justifier la non-remise en question du système et de renforcer les institutions et les politiques qui restent dans une analyse adéquationniste de la problématique : adéquation quantitative et qualitative de la main-d'œuvre aux besoins des entreprises.

9.1 La subordination de la formation aux politiques de gestion du chômage

9.1.1 *Bref état des lieux du chômage*

Aujourd'hui, de quelque côté qu'on se tourne, les statistiques sont déplorables et montrent que le sous-emploi ne fait que croître : ainsi, en Belgique, on comptabilise fin 2009 plus de 300 pertes d'emplois par jour et on a enregistré 48.000 chômeurs supplémentaires entre septembre 2008 et septembre 2009 pour en arriver à un total de près de 700.000 chômeurs. L'augmentation est de 5,2% en un an, du jamais vu depuis la guerre 40-45 ! Le chômage des moins de 26 ans a doublé en un an... Notons que les personnes en chômage économique temporaire n'entrent pas dans ces statistiques, or elles ont augmenté de 75% en un an. Au total, c'est 1.350.000 personnes qui dépendent fin 2009 des allocations de l'ONEM... De plus, selon le bureau du Plan, il y aura en Belgique 100.000 chômeurs supplémentaires en 2010 et le taux de chômage devrait atteindre 15% en 2011, alors que mi-2008, avant la dernière crise donc, il était de 11%. La récession continuera donc à affecter durablement les secteurs industriels et les services... Bien sûr, il y a toujours des emplois non pourvus, mais « dans l'hypothèse où tous les emplois « difficiles à pourvoir » seraient pourvus, c'est-à-dire tous les postes disponibles occupés, cette opération permettrait de diminuer le nombre de chômeurs seulement de 10% en Wallonie et à Bruxelles ».⁶¹

La Wallonie est particulièrement touchée par ce mouvement depuis le milieu des années 70 : on y constate depuis un net déséquilibre du rapport entre offres et demandes d'emplois ainsi qu'une forte diminution du nombre d'emplois stables vacants, du fait de la multiplication des emplois précaires et du fait que des emplois existants deviennent obsolètes, suite aux restructurations, suppressions et délocalisations. Les créations d'emplois ne parviennent à faire face ni à l'augmentation du volume des nouveaux entrants sur le marché du travail, ni à la résorption du chômage de longue durée.

60 *600 jeunes en quête d'emploi*, étude réalisée pour la région Nord-Pas de Calais, Michel Davaine et Colette Hrabec-Mychaluc, ERET de Lille, 1982.

61 Ginette Herman et Georges Liénard, in *La Revue Nouvelle*, janvier 2009, page 42.

Dans la région de Charleroi en particulier, on comptabilise une offre d'emploi pour 70 candidats, et encore, il s'agit souvent d'une offre d'emploi particulièrement peu attractive...⁶²

Les statistiques wallonnes⁶³ en matière de niveau de formation des chômeurs sont tout aussi alarmantes : sur la population de demandeurs d'emploi inoccupés inscrits en date du 31 décembre 2007 (245.929 personnes), 53,2% sont titulaires au maximum du CESI : 25,8% disposent tout au plus du certificat d'études de base (CEB) et 27,4% ont au maximum le CESI. Par ailleurs, 58,4% ont une durée d'inoccupation de plus de 2 ans. Enfin, **près de 70% répondent au moins à l'un des deux critères : faible qualification ou inoccupation de plus de deux ans.** Et plus de la moitié (53,4%) est considérée par le FOREM comme « éloignée du marché de l'emploi », parce que n'ayant connu ni formation ni emploi durant l'année 2008. Le FOREM fait également le constat que les chômeurs « éloignés de l'emploi » sont plus âgés, ce qui rend leur insertion professionnelle encore plus difficile : pour les trois quarts d'entre eux, ils ont plus de 30 ans : les 30-40 ans constituent 21,3%, les 40-50 ans 24,8% et les plus de 50 ans 30,4%.

A Charleroi en particulier, 61% des bénéficiaires d'allocations de chômage ont au mieux réussi le second degré de l'enseignement secondaire (CESI) et 53% d'entre eux sont en chômage de longue durée, c'est-à-dire depuis plus de deux ans.

Il y a donc pénurie d'emplois pour les peu qualifiés. Ce phénomène n'est pas dû au fait qu'ils *sont* peu qualifiés mais au fait que les *emplois* peu qualifiés se raréfient, alors qu'avant les années 70 ils existaient à profusion. En outre, comme on le verra ci-dessous, les entreprises accroissent leurs exigences à l'embauche, exigeant des diplômés là où elles n'en demandaient pas auparavant.

Mais avant d'aborder ce point, il est important de souligner que si le taux de chômage est en croissance vertigineuse depuis le milieu des années 70, ce n'est certainement pas dû à une chute en parallèle du niveau de qualification de la population.

En effet, depuis le milieu des années 70 – au début de la crise donc – la Région Wallonne a réalisé un rattrapage important du niveau de scolarisation de sa population. Cet effort se conjugue avec le fait qu'en Belgique, la loi sur la prolongation de la scolarité à 18 ans a été votée en 1983 et enfin avec le fait que chez les jeunes eux-mêmes, le manque d'emploi a induit très souvent une propension à prolonger leur scolarité, de manière à retarder le moment difficile de la recherche d'un emploi.

On se retrouve donc face au paradoxe suivant : **d'une part l'augmentation du niveau général d'instruction, avec son corollaire l'inflation des diplômes et des titres scolaires, d'autre part et en même temps, la politique du « tout formation », qui veut que les jeunes continuent à se former pour l'insertion professionnelle...**

On ne le dira jamais assez, **il n'y a pas de corrélation entre le degré de sous-scolarisation et le niveau de chômage**, du moins en ce qui concerne les jeunes. Comme l'ont montré notamment Christian Baudelot, Roger Establet et Matéo Alaluf, le niveau scolaire général monte et jamais les pays européens n'ont eu une main-d'œuvre aussi qualifiée...tout en n'ayant jamais connu un tel sous-emploi...

Néanmoins, « ce qui apparaît aux yeux de tous, ce n'est pas la déqualification du travail mais le manque de formation des jeunes et donc l'inadaptation du système scolaire à l'évolution du progrès technique ». ⁶⁴ On a affaire au rejet sur l'école de la responsabilité du chômage.

Mais, « quelles sont ces « perspectives d'emploi » auxquelles le système éducatif ne serait pas bien adapté ? Quelle est cette « bonne formation » qui assure un emploi au moment où des secteurs entiers d'activité économique s'effondrent et où un chômeur sur 2 a moins de 25 ans ? » ⁶⁵

62 Source, Ibidem

63 Source : Etude IWEPS/FOREM/CSEF, op.cit.

64 Bernard Charlot et Madeleine Figeat, *L'école aux enchères*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1979, page 82.

65 Ibidem, page 103.

Si l'augmentation générale du niveau d'instruction est incontestable, elle n'a pas pour autant permis de résorber le chômage, loin s'en faut, puisqu'au contraire on a assisté à la croissance de celui-ci. La raison en est simple : le volume de l'emploi ne croît pas dans les mêmes proportions que les demandes d'emploi et, par ailleurs, les entreprises modifient leurs critères d'embauche à la hausse ce qui concerne le niveau requis.

Quelques exemples sont ainsi relevés par une étude wallonne⁶⁶ qui a interrogé un échantillon de professionnels dont la mission est l'insertion des personnes éloignées de l'emploi.⁶⁷ D'après ces opérateurs, « le métier de cariste, au départ considéré comme accessible aux « peu qualifiés », marque une évolution en matières d'exigences professionnelles : brevet cariste, professionnalisation des tâches, exigence de formation informatique ». Autres exemples : une offre sur quatre d'emploi d'aide cuisinier nécessite un diplôme au minimum égal au secondaire supérieur ; le métier de manœuvre est de plus en plus intégré à un métier plus qualifié (carreleur, maçon) et près de quatre offres d'emploi de manœuvre sur dix exigent un permis de type B ou professionnel ; les emplois de serveur en salle, de vendeur de produits frais ou de chauffeur routier, quant à eux, exigent souvent de l'expérience, ainsi que des compétences, ne fût-ce que rudimentaires, en mathématiques et en langues étrangères, et d'autres compétences annexes... Même le travail d'aide agricole requiert souvent un diplôme supérieur au CESI...

Bref, une série de compétences qui auparavant pouvaient s'acquérir sur le tas sont maintenant exigées à l'embauche...

C'est dans un tel contexte qu'on a assisté, ces dernières années, au glissement de la politique sociale (distribution de revenus de remplacement par l'ONEM ou le CPAS) vers une politique de l'emploi : on assigne désormais à la politique sociale des objectifs d'insertion professionnelle. Parallèlement, un changement de vocabulaire est apparu du côté des politiques sociales et de l'emploi : l'Etat social se veut « Etat social actif », le traitement social du chômage est devenu la politique « active de l'emploi » ou d'« activation des chômeurs », mise en œuvre à partir de 2004, via le PAC⁶⁸ : les chômeurs sont incités à rechercher activement de l'emploi et des mesures actives d'accompagnement et de contrôle sont mises en place, sensées augmenter l'insertion professionnelle et donc le relèvement du taux de l'emploi. Les bénéficiaires de l'aide sociale des CPAS⁶⁹ quant à eux sont tenus de signer un « contrat d'intégration » qui stipule qu'ils ont à rechercher activement de l'emploi.

On analysera ci-dessous l'effet de ces mesures.

C'est donc dans ce contexte général que des dispositifs institutionnels nouveaux centrés sur l'insertion ont vu le jour et que l'on a assisté à une dérive de la politique sociale, celle-ci étant désormais totalement subordonnée à la « réactivation » des chômeurs et à leur remise à l'emploi quel qu'il soit et quel qu'en soit le prix payé par l'individu : emplois non-attractifs, sous-payés, précarisés... Dans la foulée, on assiste à une dérive de la formation des chômeurs peu qualifiés...

66 IWEPS/FOREM/CSEF, op.cit.

67 MIRE, EFT, OISP, CPAS, Agences de placement et AWIPH (Agence Wallonne pour l'Insertion des Personnes Handicapées).

68 Le PAC est le « Plan d'Accompagnement et de suivi des Chômeurs », appelé aussi « Plan d'Activation des Chômeurs » ; il a été décidé au niveau national et est mis en œuvre en Wallonie par le FOREM. Pour une analyse de ce Plan et de ses effets, voir le point suivant.

69 Les CPAS sont les Centres Publics d'Aide Sociale, qui allouent des aides sociales aux plus démunis, l'équivalent en France du RMI, ou du RSA aujourd'hui.

9.1.2 Les dispositifs institutionnels

Le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP)

Brefs rétroactes :⁷⁰

En 1997, la Commission européenne décidait d'introduire dans les critères d'éligibilité des projets introduits au Fonds social européen, la notion de « Parcours d'insertion ». Suite à cette impulsion, le Gouvernement wallon approuvait une note instaurant le Parcours d'insertion en Région wallonne. Ce dispositif structuré en quatre étapes (la socialisation, la préqualification, la formation qualifiante et la transition à l'emploi) était conçu dans une logique de réponse aux besoins du marché de l'emploi.

En 2000, le dispositif du Parcours d'insertion a fait l'objet d'une évaluation par l'Observatoire wallon de l'emploi. Les résultats ont mis en évidence une série de dysfonctionnements, dont un manque d'objectifs clairs et opérationnels, la nécessité de mettre en place une instance de coordination et de pilotage du dispositif, l'importance d'organiser une communication et une transmission d'informations plus efficaces entre les acteurs du dispositif, la nécessité d'impliquer davantage les employeurs et la nécessité de développer des outils et actions spécifiques pour les personnes les plus éloignées de l'emploi.

En avril 2001, le rôle de pilotage était confié au FOREM et le 27 février 2003, le décret instituant le DIISP était approuvé.

Le DIISP en quelques mots :

Le DIISP ainsi créé est un « ensemble de services spécifiques, complémentaires et coordonnés destiné à favoriser l'insertion professionnelle des bénéficiaires et centré sur ces derniers ».

La finalité du dispositif est l'insertion dans un emploi durable et de qualité. Une insertion professionnelle est considérée comme réussie lorsqu'elle se traduit par une durée d'activité professionnelle sous contrat d'au moins 6 mois dans les 24 mois qui suivent la fin de la participation au dispositif.

Le DIISP est un décret cadre qui chapeaute une série d'autres décrets, et notamment le décret relatif aux OISP et EFT.

Les opérateurs de formation sont donc directement concernés par le DIISP.

Citons les objectifs assignés au DIISP :

permettre une meilleure transparence, cohérence et complémentarité des missions de chacun ;
susciter la mise en place de filières et passerelles (cette mise en place fait partie des critères d'évaluation définis pour les opérateurs) ;

permettre un suivi longitudinal des stagiaires (les opérateurs auront pour obligation de transmettre des informations permettant ce suivi. Les conseillers particuliers centraliseront certains renseignements) ;

développer l'écoute et la participation des bénéficiaires.

Les pouvoirs publics s'attendent, pour les stagiaires, à une valeur ajoutée qui serait apportée par le DIISP :

chacun disposera d'un référent unique chargé de l'accompagner dans son parcours et ses démarches vers l'insertion socioprofessionnelle ;

les bénéficiaires disposeront de services adaptés à leurs besoins (comme par exemple la modularisation des formations et la possibilité de capitalisation) ;

⁷⁰ Le texte qu'on présente ici est constitué d'extraits de la présentation du dispositif faite par Mme R. Yerna, le 7 avril 2003, à Liège.

le « Contrat crédit insertion » permettra à la personne de bénéficier d'un statut, de droits et d'un suivi pendant toutes ses activités de formation professionnelle et d'insertion, durant un maximum de 24 mois ;

un parcours d'insertion cohérent, ininterrompu, grâce au développement et au renforcement des filières et passerelles entre les activités de formation et d'insertion.

Le décret relatif aux OISP et EFT

Par décret du 1er avril 2004, la Région wallonne admet à la subsidiation les « organismes d'insertion socioprofessionnelle » - OISP – (ainsi d'ailleurs que les « entreprises de formation par le travail » - EFT -). La conséquence immédiate sera bien sûr de faire pression par le biais de la subsidiation sur les organismes de formation pour qu'ils inscrivent leurs activités dans ce cadre et deviennent donc des « OISP ».

Les objectifs généraux assignés aux OISP sont de :

- 1° préparer l'insertion socioprofessionnelle des bénéficiaires, et ce en s'inscrivant dans le Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle ;
- 2° favoriser la promotion de l'égalité des chances des bénéficiaires dans l'accès à la formation et à l'emploi ;
- 3° optimiser les trajectoires de chaque bénéficiaire par une approche intégrée, basée sur le partenariat entre opérateurs de formation ainsi que sur les difficultés qu'il rencontre par rapport au marché de l'emploi;
- 4° assurer à tous les bénéficiaires des pratiques de formation favorisant l'émancipation sociale, individuelle et collective.

Les missions spécifiques auprès du demandeur d'emploi attribuées aux OISP sont :

- « 1° développer ses capacités à se former en l'aidant à acquérir des comportements professionnels et des compétences techniques lui permettant l'accès à des formations qualifiantes et, à terme, au marché de l'emploi ;
- 2° l'amener à définir un projet professionnel, en ce compris un projet de formation professionnelle ;
- 3° l'amener à faire un bilan de compétences ;
- 4° l'amener à devenir acteur de son projet professionnel et à retisser des liens sociaux ;
- 5° l'amener à développer son autonomie sociale. »

Si les objectifs du décret laissent une large place à la formation et à ses différentes fonctions comme par exemple « l'émancipation sociale individuelle et collective », les missions assignées aux organismes de formation sont beaucoup plus restrictives en ce sens qu'elles sont toutes subordonnées, d'une manière ou d'une autre, à l'emploi. Ainsi en est-il de l'accès visé en formation qualifiante et à terme en emploi, de la définition d'un projet professionnel et d'un projet de formation professionnelle, de l'acquisition de comportements professionnels et de compétences techniques et enfin de la capacité à devenir acteur de son projet professionnel. On reviendra sur ce sujet au chapitre IV.

Le plan d'accompagnement et de suivi des chômeurs (PAC)

Mis en place en juillet 2004, ce plan dépend au niveau fédéral de l'ONEM (Office national de l'Emploi) et au niveau régional wallon du FOREM (Office wallon de l'emploi et de la formation professionnelle). Il désigne l'ensemble des actions entreprises à l'égard des chômeurs en vue de soutenir et évaluer leurs efforts pour se réinsérer dans le marché du travail. Depuis 2006, tous les chômeurs complets indemnisés de moins de cinquante ans sont concernés et doivent signer une « Convention d'Accompagnement ».

Le plan conjugue deux volets, l'un centré sur le contrôle des démarches vers l'insertion effectuées par les chômeurs, l'autre sur une aide et des services qui leur sont proposés dans ce cadre.

Notons qu'une enquête réalisée par un comité de défense de chômeurs (FGTB⁷¹, CSC⁷², FUNOC et collectif Solidarité contre l'exclusion) a montré que 74% des chômeurs interrogés ressentent l'activation dans le cadre du PAC comme une forme de harcèlement, contre 16% qui la perçoivent comme une forme de soutien.

Le deuxième volet, d'aide et services, a été obtenu sous la pression des syndicats : les chômeurs qui ont des difficultés à effectuer par eux-mêmes leurs démarches de recherche d'insertion peuvent ainsi bénéficier d'une aide de la part du FOREM. Il s'agit en général de chômeurs peu qualifiés et souvent « particulièrement éloignés de l'emploi » du fait d'une longue période d'inoccupation. Aussi, pour ces publics, le plan d'action, proposé par le « conseiller en accompagnement professionnel » du FOREM, consiste le plus souvent en une formation en OISP. Les chômeurs signent alors « une Convention d'Accompagnement » (obligatoire) décrivant leur plan d'action. En cas de manquement, un entretien est prévu, cette fois avec un agent « facilitateur » de l'ONEM qui évaluera « le comportement actif de recherche ». Si ces efforts sont jugés insuffisants, une suspension temporaire des allocations ou une diminution de leur montant sera décidée; une nouvelle injonction de respect des démarches prévues sera donnée, via un « contrat ». S'il y a à nouveau manquement, les allocations seront alors supprimées.

Une enquête⁷³ a montré la confusion qui existe dans le chef de nombreux chômeurs concernant les divers documents qu'ils signent et les démarches qu'ils s'engagent à effectuer : environ 50% ne connaissent pas la nature de la convention ou du contrat qu'ils ont signé et un quart affirme à tort qu'il n'a pas signé un tel document.

Même si l'enquête ne le dit pas, on peut supposer que ces confusions sont principalement le fait des plus démunis scolairement qui, pour rappel, forment la majorité des chômeurs wallons.

A notre connaissance, trois études ont été réalisées pour analyser les effets du PAC. Deux d'entre elles émanent du FOREM et de l'Amef,⁷⁴ la troisième de chercheurs indépendants.⁷⁵

- La première étude datant de 2005-2006 a analysé les effets du PAC sur des chômeurs de trente à quarante ans définis comme « particulièrement éloignés de l'emploi » ; « on peut en inférer que 78% de ce groupe de chômeurs, bien qu'ils aient été actifs et activés, au sens du plan, n'ont pas trouvé d'emploi pendant cette année 2005-2006 ».⁷⁶

- la deuxième étude, publiée en 2008, met en avant des résultats plus favorables vis-à-vis de l'ensemble des chômeurs, mais mentionne aussi et surtout, à côté des embauches qui restent peu nombreuses, la participation à des formations d' « insertion socioprofessionnelle ».

- La troisième étude, publiée en 2007, est plus détaillée : elle porte sur un échantillon de jeunes de vingt-cinq à vingt neuf ans de l'ensemble de la Belgique, à l'époque où seule cette tranche d'âge était concernée par le Plan ; elle montre plusieurs phénomènes qui retiennent notre attention :

-- En ce qui concerne les chômeurs présentant les profils professionnels les plus favorables face à l'embauche (niveau élevé d'instruction, expérience professionnelle et issus de zones à faible taux de chômage), le Plan a eu des effets positifs en termes d'accès à l'emploi en Wallonie et en

71 Syndicat FGTB : Fédération Générale des Travailleurs de Belgique.

72 Syndicat CSC : Confédération des Syndicats Chrétiens de Belgique.

73 Etude de 2007, commandée par l'IWEPS (Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique) et réalisée par le CERISIS, en collaboration avec le FOREM de La Louvière et de Charleroi ainsi que le FOREM central.

74 Amef, Association métiers, entreprises, formations

75 B. Cockx, M. Dejemeppe et B. Vanderlinden, *Le Plan d'accompagnement et de Suivi des Chômeurs favorise-t-il l'insertion en emploi ?*, Regards Economiques, n°49, UCL, janvier 2007.

76 Ginette Herman et Georges Liénard, op. cit. page 46.

Flandre, mais n'a eu aucun impact à Bruxelles ; bien entendu, les auteurs soupçonnent un effet de substitution ou un effet d'aubaine, en ce sens que les bénéficiaires du plan se seraient mieux positionnés sur le marché de l'emploi que les autres demandeurs d'emploi de même catégorie, par effets d'entraînement et de stimulation liés au plan ; en outre, les auteurs suspectent qu'à long terme, les effets du plan se feraient de moins en moins importants, du fait de son extension dans le temps et de son élargissement aux autres tranches d'âge ; enfin, les auteurs s'interrogent sur la qualité des emplois obtenus : les quelques résultats dont ils disposent à ce sujet semblent indiquer que les contrats décrochés sont souvent à temps partiel et mal rémunérés.

-- En ce qui concerne les chômeurs présentant les profils professionnels les moins favorables (faible niveau d'instruction, absence d'expérience professionnelle et issus de zones à haut taux de chômage), le plan n'a eu quasiment aucune influence sur leur embauche, et ce quelle que soit la Région.

Ces études montrent que les effets du PAC sont loin d'être probants en termes d'insertion professionnelle pour les publics concernés.

Par contre les chiffres sont éloquentes concernant les effets du PAC sur la diminution du coût du chômage⁷⁷ : pour la Belgique, l'ONEM a prononcé en 2006 environ 13900 sanctions : suspensions temporaires ou exclusions des allocations de chômage ; en 2007, il en a prononcé 19997, dont 7458 suspensions ou exclusions et 12539 suspensions potentiellement révocables devant le tribunal du travail. En 2008 on comptabilisait 500.000 semaines d'exclusion contre 178.000 en 2004.

En conclusion, par décrets de la Région Wallonne, les OISP sont partenaires du DIISP dont l'objectif unique est d'amener, si possible à court terme, les personnes à l'emploi de qualité et durable (de minimum six mois).

Dans ce cadre, les OISP ont notamment pour mission d'aider les stagiaires à définir un projet professionnel et de favoriser leur accès à la formation qualifiante.

Enfin, les OISP sont fortement sollicités par le PAC dont le but est d'« activer » les chômeurs dans leurs recherches d'insertion socioprofessionnelle, et donc de les inciter notamment à s'inscrire dans une formation en OISP.

Certes, le décret leur reconnaît aussi des missions « d'accompagnement, de développement de la citoyenneté et de l'autonomie sociale, de retissage de liens sociaux ou de promotion de l'égalité des chances », mais toujours avec la mise à l'emploi pour finalité unique...et en arrière-fond le PAC et son volet de contrôle et de répression.

On y reviendra lorsqu'on abordera comment les OISP tentent de répondre au défi de l'insertion socioprofessionnelle de leurs publics.

9.1.3 La politique d'insertion, ses mesures d'application et leur critique

Trois traits saillants ressortent des mesures prises en vue d'assurer l'insertion socioprofessionnelle : tout d'abord, la théorie sur laquelle cette politique repose, que l'on peut qualifier de théorie « adéquatationniste », théorie totalement non pertinente lorsque le chômage est structurel comme il l'est aujourd'hui ; ensuite, l'individualisation à outrance qui apparaît comme une duperie dans la mesure où elle génère la concurrence entre les chômeurs, alors que la solidarité s'imposerait dans la lutte contre l'exclusion ; enfin, l'« activation » des chômeurs qui conduit à un détournement des responsabilités de la société vers les victimes du chômage et de l'exclusion.

77 Sources : Timmermans, 2007 ; FEB 2008 ; ONEM 2007, citées par David Bourguignon, Ginette Herman, Georges Liénard, in *La Revue Nouvelle*, op. cit.

La théorie adéquatinniste

Elle consiste à soutenir, contre toute évidence, qu'il suffit de former les personnes peu qualifiées pour pouvoir les insérer, sous-entendant par là que si elles sont au chômage, c'est parce qu'elles manquent de formation. Il y aurait donc, selon cette théorie, une possibilité d'adéquation quantitative et qualitative de la main-d'œuvre aux besoins des entreprises.

Faisons un bref rappel de l'histoire de la formation professionnelle des demandeurs d'emploi : c'est en 1934 qu'apparaissent les premiers centres de formation accélérée pour chômeurs victimes de la crise économique. Mais ce n'est qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale que les pays de l'Union européenne se penchent sur la question de la formation des demandeurs d'emploi. On est en pleine reconstruction économique et celle-ci a besoin de main-d'œuvre, d'autant plus que celle-ci s'est considérablement raréfiée suite aux ravages causés par la guerre. En Belgique, une instance s'adressant aux chômeurs se voit confier des missions de placement et de « réadaptation professionnelle ». Il s'agit du Fonds Provisoire de soutien aux chômeurs involontaires, ancêtre de l'ONEM, lui-même ancêtre pour ces missions du FOREM en Wallonie, d'ACTIRIS à Bruxelles et du VDAB en Flandre.

L'immédiat après-guerre se caractérise donc par une situation de plein emploi. Le chômage est inexistant, si ce n'est un chômage frictionnel. La solution à ce chômage de marge est alors recherchée dans la formation professionnelle. « Il s'agit ainsi, grâce à une formation professionnelle, de favoriser tout à la fois le reclassement des chômeurs et de procurer aux entreprises le personnel semi qualifié dont elles ont besoin ».⁷⁸

Et jusqu'au début des années 70, la formation professionnelle constitue un moyen essentiel d'une politique active de l'emploi.⁷⁹

Mais, depuis le milieu des années 70, c'est progressivement à un chômage structurel et de masse qu'il faut faire face. En effet, dans les années 70 survient la grande crise qui perdure jusqu'à nos jours, en dépit de mouvements de reprise conjoncturels. Elle démarre par le choc pétrolier de 1973 et se poursuit par le mouvement de délocalisation et de restructuration des entreprises qui ira en s'accroissant. Le chômage ne fait alors que croître et de frictionnel se transforme en structurel.

En fait, comme l'écrit Matéo Alaluf,⁸⁰ « les discours officiels de l'insertion se réfèrent implicitement au cadre socioéconomique des années 70, où il y avait de la place pour tous ».

Si la fonction adéquatinniste des instances de placement et de formation avait tout son sens à une époque de plein emploi, aujourd'hui, à part pour quelques niches d'emplois nouveaux et une poignée d'emplois en pénurie, leur mission d'accompagnement et d'aménagement de la croissance pose évidemment problème.

La stratégie du « tout formation » est néanmoins réactivée à tout moment par le politique, encouragé en la matière par les déclarations des employeurs sur leurs difficultés d'embauche résultant de pénuries de main-d'œuvre dans quelques secteurs.

Et pourtant, rappelons-le, « dans l'hypothèse où tous les emplois « difficiles à pourvoir » seraient pourvus, c'est-à-dire tous les postes disponibles occupés, cette opération permettrait de diminuer le nombre de chômeurs seulement de 10% en Wallonie et à Bruxelles ».

Notons que ce raisonnement de type adéquatinniste concernant le rapport entre la formation et l'emploi se retrouve dans de nombreux discours européens. A titre d'information, le chômage,

78 Matéo Alaluf, in *Formation Professionnelle et Emploi : transformation des acteurs et effets de structures*, Point d'appui TEF, février 1993, page 20.

79 Voir à ce sujet : Claude Dubar, *La formation professionnelle continue*, La découverte, Paris, 1985.

80 Matéo Alaluf, *Dictionnaire du prêt-à-penser, Emploi, protection sociale et immigration, les mots du pouvoir*, Edition Vie Ouvrière, 2000.

représentait 7% de la population active de l'UE en 2008 et d'après les prévisions de la Commission,⁸¹ il passera à 9,5% en 2010.

Il est dans ce contexte très difficile de considérer la formation comme « levier » de la reconversion économique et sociale. Néanmoins, le prolongement et l'accentuation de la crise ne semblent pas avoir entamé cette conception ni la logique d'inertie dans le chef des institutions publiques et parapubliques...

L'objectif d'insertion professionnelle assigné à la formation des demandeurs d'emploi peu qualifiés ne pourrait avoir un sens que si cinq conditions sont réunies en même temps :

- 1) qu'il y ait effectivement des perspectives d'emplois pour ces publics, identifiables en nombre et en qualité, et pour lesquels les conditions d'accès soient clairement explicitées ;
- 2) que ces emplois exigent effectivement une hausse du niveau de formation, qui ne peut s'obtenir par une simple adaptation rapide sur le tas ;
- 3) que ces emplois n'exigent pas de ces publics une hausse de qualification telle qu'elle serait hors de leur portée car on ne compense pas douze années de scolarité lacunaire ou carrément ratée par quelques modules courts de formation ;
- 4) que les exigences à l'embauche n'engendrent pas la concurrence des plus diplômés ;
- 5) enfin, que ces emplois soient attractifs pour ces publics, en termes de salaire et de valorisation identitaire.

Quelques politiques d'emploi wallonnes remplissent plus ou moins ces critères, comme par exemple le PFI (Plan Formation-Insertion), les MIRE (Missions Régionales pour l'Emploi) ou encore les « Plans Pénurie ». Dans ces rares cas, les cinq conditions étant plus ou moins réunies, on peut alors, à bon escient, faire de la formation un instrument direct pour l'emploi ; et on peut alors, dans le cadre du DIISP, construire, en partenariat, des parcours d'insertion pour un certain nombre de demandeurs d'emploi peu qualifiés : depuis la (re)motivation, (re)socialisation et (re)mise en projet jusqu'à la mise à l'emploi, en passant par la formation de base, la pré-qualification et la qualification.

Des améliorations devraient néanmoins être apportées dans les articulations entre les différentes composantes du DIISP, et surtout entre les formations dites de pré-qualification (les OISP et EFT principalement) et celles dites de qualification (le FOREM, l'IFAPME et l'enseignement de Promotion Sociale principalement), afin de permettre la création de réelles passerelles et filières.

Certes, la formation débouche quand même dans certains cas sur l'emploi pour des demandeurs d'emploi peu scolarisés, notamment du fait

de pénuries de main-d'œuvre dans certains secteurs et de quelques niches d'emplois non-occupées, mais statistiquement la politique du « tout formation » ne tient pas la route !

Force est en effet de constater que la plupart du temps ces cinq conditions ne sont pas réunies, ce qui met tout le monde en porte à faux :

- les bénéficiaires qui « n'y croient pas » ou au contraire « s'y croient déjà », selon qu'ils n'ont plus d'espoir d'emploi ou qu'ils s'illusionnent sur leurs chances d'insertion dès lors qu'ils se forment un tant soit peu ;
- les opérateurs de formation qui, s'ils veulent rester honnêtes, et ne pas leurrer les personnes, doivent tenir deux discours en même temps vis à vis de leurs stagiaires : « oui, se former peut vous aider à trouver ou retrouver un emploi », « non, il n'y a pas beaucoup de chances d'emploi au bout de votre formation » ;
- les pouvoirs publics qui constatent l'échec de leur politique, du moins en ce qui concerne le « noyau dur du chômage », c'est-à-dire les chômeurs dits les « plus éloignés de l'emploi » : peu scolarisés (titulaires au maximum du CESI, Certificat d'Enseignement Secondaire Inférieur) et/ou

81 Source Eurostat.

en chômage de longue durée (période d'inoccupation de plus de deux ans). Or, pour rappel, ils sont plus de la moitié des chômeurs en Wallonie.

On peut se demander en définitive, comme le fait Matéo Alaluf, si, quelque part et d'une certaine manière, tout le monde n'y trouve pas son compte : « l'entreprise un allègement de ses charges salariales, le formateur un emploi, l'organisme de formation un débouché, le demandeur d'emploi une occupation accompagnée d'une indemnité et les responsables politiques une justification à leur action ». ⁸²

Allant plus loin, on peut légitimement se demander pourquoi les Etats qui, fin 2008, ont été capables de mobiliser rapidement des sommes colossales pour sauver le système bancaire et plus largement le système économique, se refusent à mettre en œuvre une politique d'envergure créant effectivement des emplois pour tous. ...

Force est de constater alors que le chômage n'est pas seulement un coût pour la société mais aussi une opportunité pour le système. Il faut bien sûr évoquer ici la fonction économique du chômage : il a un effet de pression à la baisse sur les salaires, de précarisation du marché du travail et de détérioration des conditions d'emploi... tout cela en faveur du patronat. Y aurait-il un certain cynisme à laisser la situation du chômage telle qu'elle est, tout en prônant la formation comme remède ? En tout état de cause, face à un chômage structurel, la situation d'« insertion » risque bien d'être elle aussi structurelle...

La logique d'individualisation du traitement du chômage

La politique de l'emploi s'inscrit désormais dans une conception purement individuelle du chômage et de l'insertion. La « contractualisation » en est une illustration, en plaçant le demandeur d'emploi seul face à la société.

Bien sûr, la logique de prise en compte personnalisée de la situation de chacun pourrait être considérée comme une amélioration du système qui a prévalu jusqu'il y a peu, dans lequel les chômeurs étaient souvent traités comme une masse indifférenciée vis-à-vis de laquelle la société n'avait d'autre obligation que le versement d'allocations de chômage. Mais une prise en compte personnalisée ne signifie pas un traitement individuel « à la tête du client » ni l'assignation au chômeur d'une mission presque impossible : chercher un emploi dans une situation de sous-emploi massif et structurel, avec à la clé des menaces de sanctions.

Dans ce contexte, « l'individualisation du traitement des chômeurs de longue durée correspond tout d'abord à l'impossibilité de mettre en œuvre une orientation massive des chômeurs de longue durée vers l'emploi. Faute de construire socialement et collectivement l'articulation entre ces chômeurs et le marché de l'emploi, on laisse le soin à chacun de parcourir le chemin individuellement. L'individualisation contribue également à une psychologisation du problème du chômage. A trop mettre l'accent sur des cas individuels on omet souvent d'analyser les processus économiques et sociaux qui conduisent à l'exclusion de l'emploi de nombreuses personnes que rien ne désigne, a priori, comme des inemployables » ⁸³.

La logique du « contrat » exigerait des droits et des devoirs des deux côtés : du côté du chômeur, le devoir d'entreprendre des démarches vers l'emploi mais du côté de la société, le devoir de fournir aux personnes des possibilités concrètes d'insertion dans un emploi convenable. En lieu et place, la société se dérobe à ses obligations, mais l'individu chômeur lui ne peut le faire...

Le système attribue donc au chômeur seul la responsabilité de sa situation de non-emploi et en fait l'acteur principal de sa possible (ré)insertion professionnelle ; par là, il met en cause sa motivation et son dynamisme et insiste sur ses carences psychologiques, sociales ou cognitives, ce

82 Matéo Alaluf, *Dictionnaire du prêt-à-penser*, op.cit. page 46.

83 Didier Demazière, *Le chômage de longue durée*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1995, page 66.

qui ne peut que l'enfoncer un peu plus et lui faire perdre encore davantage confiance en lui et en ses potentialités.

« La surabondance normative et l'individualisation croissante des problématiques constituent autant de facettes d'un déficit plus fondamental : l'absence d'un projet politique qui puisse intégrer et mobiliser les énergies individuelles. Parce qu'à défaut d'une référence à un projet commun qui donne un sens à l'action (un sens en terme de « direction » et de « signification ») la norme de l'agir responsable risque fort d'occasionner de profondes souffrances individuelles et d'exacerber en définitive les disparités sociales ». ⁸⁴

Notons que la responsabilisation de l'individu quant à son devenir social est en vogue dans les discours européens qui prônent la « société de la connaissance » et « la formation tout au long de la vie », pour faire de l'Europe « la zone la plus compétitive du monde ». ⁸⁵ Si on peut adhérer à l'objectif global d'une « société de la connaissance », on n'adhèrera pas à l'objectif de compétitivité maximale ni au discours qui s'en suit : « l'individu devient l'acteur et le constructeur principal de sa qualification ». ⁸⁶ Comme l'écrivent Joëlle Van Gasse et Jean-Luc Vrancken, « au sein de la société de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes ; ainsi, la société se déresponsabilise de l'éducation collective, elle doit juste organiser les conditions de « l'égalité des chances » c'est-à-dire organiser la compétition entre les individus. Pour ce faire, elle préconise de créer des systèmes de validation des acquis gérés par les « partenaires sociaux » autrement dit les entreprises. (...) On peut y voir l'abandon de la dimension émancipatrice et collective dans la politique de formation pour privilégier une approche réductrice liée à un seul critère : la mise à l'emploi d'un individu. » ⁸⁷

L'« activation » des chômeurs

Comme l'a dit plus haut, on a assisté, ces dernières années, au glissement de la politique sociale (distribution de revenus de remplacement par l'ONEM ou le CPAS) vers une politique de l'emploi : **on assigne désormais à la politique sociale des objectifs d'insertion professionnelle.**

Parallèlement, un changement de vocabulaire est apparu du côté des politiques sociales et de l'emploi : l'Etat social se veut « Etat social actif », le traitement social du chômage est devenu la politique « active de l'emploi » ou d'« activation des chômeurs », mise en œuvre à partir de 2004, via le PAC : les chômeurs sont incités à rechercher activement de l'emploi et les politiques mettent en œuvre des mesures actives d'accompagnement et de contrôle, sensées augmenter l'insertion professionnelle et donc le relèvement du taux de l'emploi. Les bénéficiaires de l'aide sociale des CPAS ⁸⁸ quant à eux sont tenus de signer un « contrat d'intégration » qui stipule qu'ils ont à rechercher activement de l'emploi.

Un nouveau concept est également apparu, celui de la « **contractualisation** » de l'intervention sociale : dans le cadre du PAC, via la « Convention d'Accompagnement » et le « Contrat Crédit Insertion » (COCRI), ou encore dans le cadre du CPAS, via le « Contrat d'Intégration » accompagnant l'aide sociale.

84 Jean-François Guillaume, *Le projet, une arme à double tranchant ?*, article paru dans la revue « Traces de changements », n°177, Bruxelles, octobre-novembre 2006.

85 Conseil Européen de Lisbonne, mars 2000.

86 Livre Blanc, 1995, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Office des publications des Communautés Européennes, Luxembourg, page 32.

87 Joëlle Van Gasse et Jean-Luc Vrancken, in *L'Essor*, septembre 2008, page 7. (*L'Essor* est la revue éditée par l'Interfédération des EFT et OISP).

88 Les CPAS sont les Centres Publics d'Aide Sociale, qui allouent des aides sociales aux plus démunis, l'équivalent en France du RMI, ou du RSA aujourd'hui.

Ce système de contractualisation « permet de conditionner l'octroi des allocations sociales à la signature d'un « contrat » par lequel le bénéficiaire s'engage personnellement à être acteur de sa propre réinsertion ; ce système réinterprète et réoriente nettement les droits sociaux dans une logique de droits, mais surtout de devoirs de la part des individus et des institutions auxquelles ces personnes sont confrontées. Or, jamais, dans les textes fondateurs de la sécurité sociale, les droits n'ont été autres que contributifs ». ⁸⁹

En effet, jusqu'il y a peu, il s'agissait d'un **système de solidarité sociale**, où les individus étaient tantôt contributifs dans le financement de la solidarité, tantôt bénéficiaires, selon leur âge et les accidents éventuels dans leur itinéraire socioprofessionnel.

Aujourd'hui, les concepts d'« activation » et de « contractualisation » « renvoient à une conception nouvelle de l'individu, différente de celle qui a prévalu lors de la naissance et du développement de l'Etat social. D'une conception collective des intérêts « des hommes et des femmes laborieux qu'il faut soustraire de la crainte de la misère » (pacte social de 1944) par une politique de redistribution des revenus, on est passé à une conception individuelle de l'intérêt de la personne qui dotée d'une série de capitaux (économiques, culturels et sociaux) et compétences aurait toutes les chances de pouvoir vivre de façon autonome ». ⁹⁰

Par là, les politiques se veulent moins passives, plus proactives en matière d'insertion professionnelle ! Louable effort ! Mais en parallèle, comme on l'a vu, la situation du marché de l'emploi se dégrade et la crise mondiale est loin d'avoir sorti tous ses effets en termes d'hémorragie de l'emploi.

Certes, il faut admettre que le politique a peu de marges de manœuvre dans le système actuel où il est dominé par l'économique ; dans un autre système, il pourrait mettre sur pied des plans d'envergure pour l'emploi de tous. Mais aujourd'hui, il est acculé à mettre quelques emplâtres sur une jambe de bois : il organise la formation professionnelle, accorde des réductions fiscales aux entreprises, fournit une aide aux candidats entrepreneurs, subsidie certains emplois et facilite le recours à la prépension et au mécanisme du chômage économique temporaire.

Un autre levier sur lequel le politique peut jouer est évidemment la diminution des dépenses occasionnées par le chômage : certains politiques vont jusqu'à nier les causes structurelles du chômage pour en attribuer la responsabilité à une trop grande « générosité » du système de sécurité sociale et à « un manque de dynamisme » chez les chômeurs. Ce n'est pas par hasard si c'est aujourd'hui, en période de chômage massif, qu'on voit s'intensifier l'« activation » qui peut prendre la forme d'une « chasse aux chômeurs », et ce afin de diminuer le nombre de chômeurs. Il y a évidemment une légitimité à sanctionner les chômeurs abusifs, qui travaillent au noir de manière régulière ou qui refusent tout emploi convenable ; mais la chasse aux chômeurs va aujourd'hui nettement plus loin : il faut qu'ils fassent la preuve de leurs démarches actives de recherche d'emploi et de leurs efforts pour s'insérer, à défaut de quoi ils seront considérés comme ne voulant pas s'insérer professionnellement et seront sanctionnés en conséquence...

Vis-à-vis de ces publics, le politique utilise donc la formation comme outil d'activation et de contrôle ; il a inventé pour eux « l'insertion par la formation ». Rappelons que dans ce domaine il est conforme au discours patronal qui ne cesse de reporter la faute de la crise de l'emploi sur l'école et sur la formation continue, tout en diminuant le volume de l'emploi, le rationalisant, le délocalisant, le déqualifiant, le déshumanisant...etc.

L'idéologie qui sous-tend le PAC fait donc comme si l'insertion était simplement retardée et que la formation était le chaînon manquant vers l'emploi. Dans un contexte de sous-emploi, il s'agit là d'une hypocrisie et d'une mascarade, le discours aux personnes étant, à peu de choses près, « allez en formation et vous vous insérerez professionnellement », ce qui en réalité se traduit par « allez

89 Pierre Reman, in *La Revue Nouvelle*, janvier 2009 pages 28 et 29.

90 Ibidem ; au sujet des transformations de l'Etat social, voir aussi Castel, Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

en formation et vous montrerez que vous voulez vous insérer professionnellement ». Comme l'écrivait un stagiaire de la FUNOC dans le cadre de cette enquête, « on ne nous demande pas de trouver un emploi mais de montrer qu'on en cherche, qu'on fait un effort, qu'on bouge quoi ! »

Anne Daguère, dans le *Monde Diplomatique* du mois de juin écrit : « compte tenu des maigres résultats de ces programmes (d'activation), on se demande ce qui peut justifier l'engouement des gouvernements pour les politiques d'activation. En fait, ayant renoncé à modifier le comportement d'embauche des entreprises, l'Etat cherche à transformer la psychologie des bénéficiaires de l'aide sociale en leur imposant d'être sans cesse plus adaptables aux demandes du marché du travail. L'idéologie de l'« employabilité » au cœur de ces programmes rend ainsi les chômeurs responsables de leur sort. Désormais ce ne sont plus les gouvernants ou les entreprises qui sont à blâmer, mais bien les exclus eux-mêmes ».

« Belle pirouette » remarquent Derudder et Holbecq⁹¹ : plutôt d'admettre que l'Etat est incapable de donner de l'emploi en suffisance, on fait porter le poids de la situation sur les épaules de ceux-là mêmes qui en souffrent pour les convaincre que ce sont eux qui doivent s'adapter. Et de poursuivre : « Vous remarquerez que les actions entreprises visent toutes une catégorie spécifique de demandeurs d'emploi : les chômeurs de longue durée, les jeunes de moins de 25 ans, les personnes de plus de 50 ans. Loin de résoudre le problème, ces mesures ne font que le déplacer. Lorsque l'Etat rend plus attractif l'emploi de telle ou telle population, c'est cette population-là bien sûr qui va en bénéficier... mais au détriment des autres. C'est Pierre que l'on embauche parce qu'il relève de cette population et pas Paul. Or tout est fait comme s'il y avait de la place pour Pierre et pour Paul. Est-il si difficile de comprendre que s'il y a 1000 demandeurs d'emploi pour 100 postes, quelle que soit la mesure, il restera toujours 900 personnes sur le carreau ? « Ce raisonnement est sans doute trop simpliste pour nos grosses têtes qui préfèrent continuer à étudier la façon de faire rentrer un grand pied dans une petite chaussure. Pour elles, c'est le pied qui doit s'adapter, pas la chaussure ». Nous dirions aussi qu'ils préfèrent étudier comment faire rentrer 100 pieds dans une seule chaussure...

En résumé, l'insertion étant en panne durable dans le cadre socioéconomique actuel, elle devient de plus en plus souvent un espace intermédiaire entre la formation et rien, et elle peut devenir un statut plutôt qu'un état transitoire, comme nous l'avons vu au premier chapitre en évoquant la tentation de la perpétuation de la situation de formation.

En conclusion, pour parler à bon escient de « parcours d'insertion », d'« organismes d'insertion socioprofessionnelle » ou de « dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle », il faut qu'il y ait au préalable une politique d'envergure donnant clairement une impulsion à l'emploi des peu scolarisés.

Cette politique, associant les pouvoirs publics et le monde professionnel, devrait aussi avoir une grande visibilité auprès des publics visés, pour qu'ils se sentent concernés, et également auprès des opérateurs de formation, pour qu'ils en soient partenaires.

On n'en est pas là... loin s'en faut.

Dès lors, il est fantaisiste de vouloir recenser les besoins en main-d'œuvre des entreprises pour en faire la base de la politique de formation, même si des emplois en pénurie existent et méritent quelques mesures d'ajustement.

Et il paraît difficile, dans le contexte actuel, d'imaginer qu'une région touchée par le déclin économique et menacée de l'être encore davantage puisse trouver dans l'analyse du présent de quoi prendre des options sur l'avenir. Les employeurs eux-mêmes sont bien incapables de prévoir l'emploi de demain...

91 Ph. Derudder et A.J. Holbecq, *Les dix plus gros mensonges sur l'économie*, Paris, Editions Dangles, 2007, p. 142.

9.2 Les obstacles à l'insertion

Il ne suffit pas de critiquer la théorie de l'adéquationnisme ou encore l'individualisation de la formation pour arriver à présenter comment les organismes de formation tentent de répondre au défi de l'insertion. Bien d'autres obstacles se présentent en effet sur le chemin de l'insertion, la diminution de la quantité d'emplois offerte touchant électivement les jeunes et adultes les plus démunis scolairement : en effet, la recherche par les entreprises d'un abaissement du coût des emplois en les rationalisant et en les précarisant porte de manière systématique sur les postes de travail où le coût des remplacements est faible.

On énumérera certains mécanismes de la discrimination à l'embauche au détriment des plus démunis scolairement :

la déqualification en cascade des postes de travail ;

la discrimination opérée par les politiques d'embauche des entreprises ;

les inégalités informelles d'accès à l'emploi ;

les pratiques discriminatoires des organismes de placement ;

les offres d'emploi les moins attractives ;

la situation, les attitudes et les représentations des demandeurs d'emploi eux-mêmes.

9.2.1 *La déqualification en cascade des postes de travail*

La déqualification en cascade des postes de travail a pour effet que les plus qualifiés occupent les postes pourvus auparavant par les moins qualifiés ; il y a donc sur-sélection des travailleurs et discrimination à l'embauche. Ainsi, l'étude wallonne que nous avons déjà citée,⁹² a analysé les offres d'emploi parvenues au FOREM sur la période s'étendant de janvier 2007 à mars 2009, en y repérant celles qui étaient « accessibles »⁹³ aux publics « éloignés de l'emploi » ; elle en conclut que « sur la période analysée, la part des propositions de recrutement ainsi définies comme accessibles est en moyenne de 16% ».

Cette étude montre que « c'est le critère lié au niveau d'études qui exclut le plus grand nombre : près de deux offres sur trois requièrent au minimum un diplôme d'études secondaires supérieures ». Elle constate également que « les propositions à temps partiels sont 1,5 fois plus nombreuses parmi les propositions d'emplois « accessibles » que parmi l'ensemble des propositions. Les métiers les plus importants en volume d'offres « accessibles » sont en effet des métiers qui, quelles que soient les compétences requises, présentent de manière générale un plus grand recours au temps partiel (employé de ménage à domicile, métiers de la restauration, métiers de l'accueil, métiers du commerce) ».

Bref, sont maintenant exigées à l'embauche une série de compétences qui auparavant pouvaient s'acquérir sur le tas ...

9.2.2 *La discrimination au détriment des femmes par les politiques d'embauche*

On a déjà cité l'élévation des exigences à l'embauche qui défavorisent considérablement les publics peu qualifiés. Ajoutons à cette forme de discrimination celle qui touche les femmes. Celles-ci, lorsqu'elles sont peu qualifiées, sont aujourd'hui encore plus pénalisées dans la course à l'emploi qu'auparavant. Il semble en effet que la crise détermine dans les modes de gestion de la main-d'œuvre une évolution défavorable en ce qui concerne l'emploi féminin : non seulement les

92 IWEPS/FOREM/CSEF op.cit.

93 L'accessibilité d'une proposition de recrutement a ici été définie sur base de 5 critères : en termes de niveau d'études (ne dépassant pas le CESI), de connaissances linguistiques, de brevets et autres certifications, d'expérience professionnelle et de permis de conduire. A l'analyse, il apparaît que c'est le premier critère qui est, et de loin, le plus déterminant.

créneaux d'emploi ouverts aux femmes restent limités en nombre, mais tout se passe comme si, sur certains secteurs théoriquement mixtes, l'accès aux emplois stables est devenu de fait réservé aux hommes, les femmes restant souvent confinées aux contrats à durée déterminée et à temps partiel.

9.2.3 *L'inégalité des filières informelles d'accès à l'emploi*

En situation de pénurie d'emplois et de concurrence, la crise a vu se développer les filières informelles d'accès à l'emploi. Ainsi, le capital relationnel et social est devenu de plus en plus essentiel pour l'approche d'un emploi et les entreprises tendent à en faire la base de leur politique de recrutement. Mais le capital social est d'autant plus limité et fragile pour les peu qualifiés qu'il est fréquemment lié au tissu économique traditionnel ; il suffit d'une fermeture d'entreprise ou même d'une simple réduction d'effectifs pour déstabiliser durablement ou réduire à néant leurs chances d'insertion. Il y a en effet cumul «de « handicaps » entre le fait d'être démuné scolairement et démuné socialement. Face à cette « épaisseur sociale des inégalités », ⁹⁴ on mesure encore plus ce que la notion d'« employabilité » peut avoir d'ambigu ; elle permet d'occulter en cours de route le sous-emploi ainsi que les inégalités profondes en matière de patrimoine social de chances d'accès à l'emploi, en donnant au chômage des facteurs explicatifs de nature intrinsèque au demandeur d'emploi, tenant à sa qualification, ses aptitudes physiques ou psychologiques, à sa santé...etc.

9.2.4 *Les pratiques discriminatoires des organismes de placement*

Les placements qui peuvent encore être réalisés se résument le plus souvent à une sélection sociale, dans la mesure où, face à des demandeurs d'emploi démunis scolairement et socialement, les instances de placement auront tendance à « croire » qu'un stage de formation (ou, au mieux, un contrat à durée déterminée) constitue en soi un recours efficace. Et comme un placement « vaut » un placement, pourquoi s'acharner à un placement délicat quand plusieurs placements plus simples peuvent être réalisés ? N'oublions pas que les objectifs du placement s'expriment en chiffres et que le souci d'adéquation aux demandes de l'employeur poussera nécessairement le placement dans le sens de la sélectivité.

9.2.5 *Les offres d'emploi les moins attractives*

Il ressort par exemple de l'étude wallonne déjà citée que même pour l'emploi de nettoyage industriel, la moitié des opérateurs considèrent « l'insertion difficile car il s'agit d'emploi à temps partiel et à horaire décalé, et le travail peut y être pénible physiquement et moralement » ; ces emplois sont aussi souvent localisés dans des zonings, ce qui pose le problème de la mobilité... ; on comprendra que le public ne soit pas toujours demandeur...

Le métier d'employée de ménage se heurte, quant à lui, au fait que c'est « un travail qui s'effectue au domicile des personnes (exigence de la « clientèle, exigence de communication). Ce métier suppose une formation technique et une grande mobilité (plusieurs lieux de travail) (...) Les opérateurs marquent aussi l'influence négative de l'image du métier (dévalorisation des tâches, emploi précaire) qui engendre le désintérêt du public pour ce type de travail. Le métier présente par ailleurs des exigences pour lesquelles les personnes ne sont pas préparées : contact clientèle, déontologie. Le secteur est touché également par des mécanismes barémiques provoquant « les pièges à l'emploi ».

On se souviendra ici des études faites par les CPAS et l'ONEM concernant les pièges à l'emploi qui frappent certains demandeurs d'emploi peu qualifiés lorsqu'ils quittent leur statut de chômeur ou de minimexé pour celui de travailleur peu rémunéré : dans certains cas, il peut en effet leur

94 *600 jeunes en quête d'emploi*, op.cit, page 217.

être très désavantageux financièrement de travailler, et c'est particulièrement fréquent pour des femmes chefs de ménage. Est-ce à dire que les allocations seraient un frein à l'emploi ? Cela pourrait se défendre s'il y avait plein emploi et si les rémunérations de ces postes de travail étaient suffisamment supérieures aux allocations. Ces deux conditions n'étant pas remplies, ce qu'il convient de déplorer, c'est que l'emploi déqualifié soit si mal rémunéré, même lorsqu'il est pénible et particulièrement contraignant.

Il en va de même pour toute une série d'autres emplois « accessibles » : ainsi, le métier d'aide cuisinier présente des difficultés liées au temps de travail (horaire décalé, temps partiel, horaires nocturnes...). Le métier de manœuvre, lui, se heurte à « une exploitation fréquente du public (abus horaires) » et il offre « peu de possibilité d'évolution en termes de carrière ». Le métier de livreur quant à lui exige parfois le statut d'indépendant, s'exécute surtout à temps partiel, sur petits contrats, avec des heures non déclarées et des horaires difficiles. Enfin, les métiers de serveur en salle, de vendeur de produits frais ou d'aide agricole présentent eux aussi, comme quasi-tous les autres, des conditions de travail très défavorables : flexibilité, horaires difficiles, instabilité d'emploi, travail saisonnier, travail au noir, heures non rémunérées, abus divers.

Au vu des caractéristiques particulièrement peu alléchantes des emplois que nous avons donnés ici à titre d'exemples, on ne peut que comprendre les publics concernés quant à leurs résistances et réticences...

9.2.6 La situation, les attitudes et les représentations des demandeurs d'emploi eux-mêmes

Face à ces différents mécanismes de discrimination, les demandeurs d'emploi en viennent parfois à parachever eux-mêmes leur exclusion et deviennent de ce fait difficilement (re)classables. Très souvent exclus radicalement de l'emploi, ou en tout cas de l'emploi stable et convenable, et aux prises à de nombreuses difficultés objectives, ils en viennent à abandonner, à se résigner, à se rebeller, à perdre le peu de confiance et de qualification qu'ils avaient... et donc à devenir effectivement « inemployables » et « asociaux ». C'est le processus de déqualification/désocialisation.

Ainsi, les opérateurs interviewés dans l'étude IWEPS/ FOREM/CSEF identifient une série d'obstacles à l'insertion qui sont attribuables aux demandeurs d'emploi eux-mêmes, indépendamment de leur niveau d'études et de leur expérience professionnelle :

En premier lieu, les critères liés à la personne sont les plus massivement cités : « compétences sociales (ponctualité, régularité, hygiène, présentation, adaptabilité...), confiance en soi, motivation, mobilité, « valeur travail » (perte de la notion d'effort et de l'importance du travail dans la vie), comportement (agressivité, difficulté de communication ...), manque d'outils de recherche d'emploi et d'autonomie, représentation du travail... ». Ils insistent également sur le manque d'estime de soi des publics qu'ils rencontrent : « fragilisés par des parcours de vie faits d'un cumul d'échecs, de marginalisation, d'exclusion, ils en viennent à ne plus se considérer comme valables, ou comme « étant à la hauteur ». Ceci peut être relié à un autre constat majeur qui est le manque de motivation... Les opérateurs relèvent enfin l'absence d'aptitude au changement, qu'ils qualifient de « peur du changement », de « peur d'aller de l'avant »...

D'autres critères également liés à la personne sont cités ensuite : des invariants tels que l'âge, le handicap mental ou physique, l'inoccupation, la race et la nationalité, le passé judiciaire, le parcours scolaire, la mobilité... mais aussi des éléments environnementaux, tels que la situation financière, les problèmes de logement, l'existence ou non d'un réseau relationnel, la sphère familiale, la présence ou non d'enfants...

En second lieu, ils citent des critères toujours liés à la personnes mais relevant des trajectoires de vie : « antécédent familial, accident de la vie, décrochage scolaire, isolement, prison, éducation, culture... ».

En troisième lieu, ils citent les problèmes de santé : « santé physique, morale et assuétudes », qui sont toujours liés à la personne...

Ce n'est qu'en quatrième position qu'ils citent des critères liés aux qualifications et compétences, et en cinquième position le problème de la durée de chômage... Et on est encore dans la sphère des critères liés à la personne !...

Le problème de la concurrence, quant à lui, arrive en sixième position, alors que certains demandeurs d'emploi bénéficient de mesures d'aide à l'embauche, ce qui leur donne de fait priorité sur d'autres...

Les pièges à l'emploi, le manque d'expérience professionnelle ou la stigmatisation sociale, quant à eux, viennent bien derrière...

Enfin, en dernière position, viennent les conditions de travail : si l'investissement personnel du patron dans un emploi de proximité et la présentation d'un contrat à la clé sont bien sûr jugés positifs, de nombreux éléments négatifs sont tout de même soulignés, même si c'est en dernière position : conditions de travail (horaires, flexibilité, adaptabilité, pénibilité, faible rémunération, contrat précaire, travail au noir, pièges à l'emploi, etc.), exigences trop élevées, conjoncture économique défavorable et contexte de concurrence, recours accru à l'intérim, manque de temps pour l'intégration du stagiaire, peur des publics éloignés de l'emploi (parfois jusqu'à la xénophobie et le racisme)...

Très peu nombreux sont ceux qui citent les interventions institutionnelles et politiques : les aides à l'emploi (qui constituent tantôt un effet d'aubaine, tantôt au contraire un des critères de base de refus d'un candidat par l'entreprise), les titres services, les divers décrets régissant le marché de l'emploi et de la formation, la gestion sociale du chômage, ou encore la non-prise en main par le politique du problème des pièges à l'emploi ou du travail au noir ainsi que, de manière globale, l'incapacité du politique à contrer la crise économique, les pertes d'emplois et les dégradations des conditions de travail...

Loin de nous l'idée d'adhérer à cette vision des opérateurs d'insertion, mais les faits sont là, c'est ainsi que nombre d'entre eux perçoivent le problème de l'insertion professionnelle des peu scolarisés : ils le lient en tout premier lieu aux attitudes et caractéristiques des demandeurs d'emploi eux-mêmes... Ne viennent qu'ensuite, et loin derrière, les pratiques des entreprises et les actions du monde politique et institutionnel...

On perçoit ici combien forte est l'idéologie qui attribue aux demandeurs d'emploi eux-mêmes la plus grande part de responsabilité dans leur situation... même s'il est vrai qu'ils parachèvent souvent leur exclusion.

9.2.7 *Conclusion*

Tous les facteurs que nous avons répertoriés ci-dessus jouent concomitamment dans les discriminations à l'embauche, et ainsi est véhiculée l'idéologie qui attribue la cause du non-placement des personnes peu qualifiées à une formation professionnelle insuffisante et/ou inadaptée, à une absence d'expérience professionnelle ou, cerise sur le gâteau, à leur « manque de socialisation »... bref, à leur « inemployabilité ».

Aujourd'hui la situation de l'emploi est profondément défavorable, surtout pour les peu qualifiés ; en conséquence, l'insertion professionnelle après l'école ou après la formation ne peut au mieux qu'être différée, mais le plus souvent elle sera carrément inexistante. Et pour ceux qui sont sortis de l'école depuis plus longtemps, l'insertion ou la réinsertion professionnelle relève quasi du mythe.

Aujourd'hui les exigences de l'économie triomphent donc, en précipitant de plus en plus de personnes dans le chômage et dans la précarité des situations de travail ; on assiste ainsi à « la multiplication d'individus qui occupent dans la société une position de surnuméraires

« inemployables », inemployés, ou employés d'une manière précaire, intermittente ». ⁹⁵ Comme l'écrit encore Robert Castel, « ils sont acculés à être des « inutiles au monde » », condamnés à subir le processus de « disqualification sociale », selon l'expression de Serge Paugam. ⁹⁶

Néanmoins, la formation reste une des principales cordes à l'arc des politiques de résorption du chômage, du moins dans les discours officiels. Peut-être les pouvoirs politiques n'y croient-ils pas eux-mêmes, mais il y a là pour eux une possibilité de se dédouaner : d'une part en faisant croire qu'ils font quelque chose, d'autre part en créant aux yeux de l'opinion publique les conditions de la culpabilisation des chômeurs : s'ils n'ont pas d'emploi, c'est « parce qu'ils ne se sont pas assez formés ou qu'ils ne veulent pas se former »

95 Robert Castel, *op.cit.*, page 11.

96 Serge Paugam, *La disqualification sociale*, essai sur la nouvelle pauvreté, PUF, 1994.

10 LA RÉPONSE DES ORGANISMES DE FORMATION A CE DÉFI

Avant d'analyser ce que les organismes de formation peuvent effectivement apporter sur le plan de l'insertion, il est nécessaire d'opérer un retour sur les dispositifs institutionnels afin de monter quels sont leurs effets sur ces organismes et aussi de préciser ce que l'on entend exactement quand on parle de l'objectif d'« insertion ».

En préambule, citons la phrase lapidaire et tellement juste de Matéo Alaluf : « les objectifs assignés aux organismes d'insertion sont de mieux faire ce que ne sont pas parvenues à faire la socialisation familiale et l'institution scolaire, avec des moyens nettement moindres en temps et en argent. »⁹⁷

10.1 Les effets des décrets

Les intentions du DIISP rencontrent totalement l'adhésion des organismes de formation puisqu'il vise à permettre un parcours adapté et adéquat pour chaque stagiaire, avec filières et passerelles, et qu'il s'agit, dans ce but, de renforcer le travail en partenariat entre organismes de formation.

Mais on a vu au point précédent que les partenariats sont loin d'être aisés. Plusieurs autres dimensions du DIISP et du décret ETT/OISP sont dommageables aux organismes de formation, à plus d'un titre :

1- Dorénavant, leur public doit être composé exclusivement de demandeurs d'emploi, et ceux-ci doivent nécessairement être de très faible niveau de scolarisation et/ou très éloignés de l'emploi : titulaires du CESI au maximum (Certificat de l'Enseignement Secondaire Inférieur) et/ou en chômage de longue durée (depuis plus de deux ans), et donc déjà bien engagés dans le processus de déqualification/désocialisation engendré par l'inoccupation. Ces publics constituent ce qu'on appelle « le noyau dur du chômage », noyau qui, on l'a vu, représente plus de la moitié des effectifs du chômage.

Si les publics accueillis ne correspondent pas à ces caractéristiques, ils ne sont pas « éligibles » dans le cadre du financement des OISP, celui-ci étant lié maintenant aux *heures/stagiaires* « éligibles ».

Venant renforcer les effets des deux décrets, le PAC met les organismes de formation dans l'obligation d'accueillir des publics parfois très réfractaires à la formation, venus sous la contrainte. Ces publics sont souvent enlisés dans d'énormes problèmes venant s'ajouter à la contrainte, ce qui engendre chez eux un rapport à la formation particulièrement fragile et instable – démotivation, absences et abandons fréquents - et du même coup la fragilité du financement des organismes, celui-ci dépendant désormais des *heures/stagiaires éligibles effectivement réalisées*. Le PAC exige en outre qu'ils rendent compte au FOREM de la présence et de l'assiduité des chômeurs concernés par le plan, ce qui les place en position d'agents du contrôle social et pose de nombreux problèmes déontologiques.

Les organismes de formation se retrouvent donc forcés d'être en quelque sorte des « **ghettos pour demandeurs d'emploi de « bas-niveau »** » avec tout ce que cela implique de stigmatisation pour les personnes. Ils sont en outre acculés à constituer un rouage de la gestion sociale du chômage, en ce y compris dans son aspect de contrôle et de répression.

97 Matéo Alaluf, in *Formation Professionnelle et Emploi : transformation des acteurs et effets de structures*, Point d'appui TEF, février 1993, page 25.

2- Ensuite, les deux décrets leur assignent diverses missions en amont de la « qualification » ; sans concertation, ils ont en effet été baptisés opérateurs de « pré-qualification ».

Cette fonction de « pré-qualification » implique un certain nombre de risques, principalement de donner des illusions aux stagiaires quant à leurs chances effectives d'insertion en formation qualifiante, d'amener les organismes de formation à relever leurs exigences à l'entrée et enfin de transformer les formateurs en « orientateurs-prospecteurs-placiers » vis-à-vis de la formation qualifiante.

Les organismes de formation sont ainsi considérés quelque part comme « **l'école primaire** » du **FOREM, de l'enseignement de Promotion Sociale ou de tout autre organisme de formation dit de qualification**. Il y a là une vision linéaire de la formation, vision déjà contestable pour l'enseignement initial des enfants mais davantage encore pour la formation d'adultes porteurs d'expériences multiples.

3- Complémentairement, le DIISP a pour objectif unique l'insertion professionnelle à court ou moyen terme, ce qui implique que le parcours soit le plus rapide possible. Dans ce cadre, **la formation doit être la plus courte et la plus instrumentale possible** et les OISP sont mis en concurrence en termes de résultats immédiats d'insertion - en formation qualifiante ou en emploi -, ce qui risque, comme déjà dit, de les amener à privilégier les publics les plus insérables. C'est risquer dès lors de vendre du vent à un grand nombre de demandeurs d'emploi qui, une fois de plus, seront mis en échec ; c'est aussi susciter la concurrence entre eux.

4- Le mode de financement à l'heure/stagiaire instauré dans le décret risque aussi d'empêcher les organismes de formation de disposer du temps et des moyens nécessaires pour continuer à produire de l'innovation pédagogique et de la recherche pour s'adapter au mieux aux caractéristiques et profils des publics, ainsi que pour coller au mieux aux mutations technologiques et sociales du marché du travail et de la société en général.

5- Enfin, on a vu plus haut que la politique d'« activation » des chômeurs s'inscrit dans une conception purement individuelle du chômage et de l'insertion.

Le décret relatif à l'agrément et au subventionnement des EFT et OISP s'inscrit également dans cette logique d'individualisation, en leur assignant notamment la mission, pour chaque stagiaire, de l'« amener à faire un bilan de compétences et à définir (à devenir acteur de) son projet professionnel, en ce compris un projet de formation professionnelle ».

En ce qui concerne *le bilan de compétences*, comment éviter qu'il ne se transforme pour certains en un « bilan d'incompétences » ? Bien sûr tous sont porteurs de potentialités et de qualités diverses, mais celles-ci sont plus ou moins valorisables sur le plan de l'insertion professionnelle. Dès lors, comme déjà dit, le danger existe que les organismes de formation soient amenés à privilégier ceux qui auront « réussi » leur bilan, si l'objectif final est bien la mise à l'emploi en passant par la formation qualifiante. Ne nous illusionnons pas, la mise en concurrence entre les organismes de formation existe : les OISP sont tenus de mener le plus grand nombre vers la formation professionnelle, et ce le plus rapidement possible. Leurs subsides en dépendent en partie. Comment ne pas sélectionner dans ces conditions ?

Joëlle Van Gasse et Jean Luc Vrancken font remarquer à ce propos que « la sphère éducative tend à se transformer en un « lieu » où l'on apprend une culture de guerre (chacun pour soi, réussir mieux que les autres, à leur place) plutôt qu'une culture de vie (vivre ensemble avec les autres, dans l'intérêt général). Le système est amené à privilégier la fonction de sélection des meilleurs plutôt que la fonction de valorisation des capacités spécifiques de tous ou l'apprentissage de pratiques liées à la solidarité ».⁹⁸

98 Joëlle Van Gasse et Jean Luc Vrancken, in *L'Essor*, n° 45, op.cit. Page 8. (Rappelons que L'Essor est la revue éditée par l'Interfédération des EFT et OISP).

Didier Demazière abonde dans le même sens et écrit : « les bilans d'employabilité comportent le risque de recentrer le chômeur de longue durée sur sa personne, ses difficultés, ses aspirations, au moment où il est aux prises, de façon aiguë, avec des phénomènes d'exclusion qui le nient ». ⁹⁹

En ce qui concerne *la définition d'un « projet professionnel »*, on est à nouveau dans une logique de responsabilisation des personnes face à leur destin et c'est toujours à ceux qui sont les plus démunis et les plus en difficulté qu'on demande d'élaborer des projets de vie professionnelle. On risque de les leurrer et il faudrait qu'ils soient bien savants pour définir les bons plans aujourd'hui en matière de projet professionnel. Selon l'expression de François Dubet, il s'agit souvent d'une façon d'« euphémiser l'absence de choix » et Matéo Alaluf souligne que les personnes peu qualifiées ne bénéficient ni du capital familial ni du capital scolaire et culturel pour faire de tels choix.

On analysera ci-dessous l'ambiguïté de cet objectif de « mise en projet professionnel ».

En résumé, les paradoxes instaurés par les deux décrets veulent que pour assurer des missions difficiles, dans un contexte difficile et avec un public qui cumule les difficultés, les organismes de formation rencontrent eux-mêmes beaucoup de difficultés institutionnelles et politiques qui mettent à mal leur dispositif originel et les amènent à devoir se débattre dans de multiples contradictions, parfois insurmontables.

10.2 Les ambiguïtés du « projet professionnel »

Centrer une démarche de formation sur la détermination d'un « projet personnel d'insertion » présente de réelles ambiguïtés.

Bien sûr, avoir des projets est vital pour tout un chacun, et il est incontestable que certains demandeurs d'emploi peuvent effectivement se construire ou se reconstruire à travers un projet personnel d'insertion qui leur donne une direction à suivre, un sens à leurs démarches, et qui est donc structurant. Cela leur donne aussi l'ambition, la persévérance et la volonté de réussir ... Et même s'ils ne parviennent pas à le réaliser, des effets positifs de la démarche peuvent incontestablement subsister.

Mais cette notion de « projet professionnel » pose problème quand on connaît les maigres opportunités d'emploi accessibles à ces publics et quand on sait combien celles-ci font l'objet d'une concurrence féroce entre les demandeurs d'emploi peu qualifiés ; ainsi, l'étude FOREM/IWEPS/CSEF déjà citée n'inventorie que quelques métiers définis comme « accessibles » à ces publics et souligne qu'opportunité d'emploi ne signifie pas forcément insertion : « de nombreux éléments, tant liés à l'environnement (pièges à l'emploi), qu'à la personne (situation personnelle, mobilité, compétences) freinent la rencontre entre offre et demande sur ce segment particulier du marché de l'emploi. Par ailleurs, il semble qu'un grand nombre de personnes éloignées de l'emploi partagent des projets professionnels dans quelques groupes professionnels (services aux personnes, vente, construction), ce qui peut engendrer une forte concurrence entre ces personnes ».

De nombreux problèmes entachent donc cette méthode de formation par « projet professionnel » :

Tout d'abord, l'injonction au projet, « injonction qui s'inscrit paradoxalement dans un contexte qui se caractérise par des débouchés très incertains ». ¹⁰⁰

Ensuite, en prônant cet objectif, on risque de véhiculer l'idée qu'« il suffit de vouloir pour pouvoir » ... En corollaire, celui qui n'a pas de projet serait le premier responsable de son échec. On entretient ainsi le mythe moderne de « l'acteur libre et rationnel, entreprenant et

⁹⁹ Didier Demazière, op.cit. p. 66.

¹⁰⁰ Thérèse Levené *La fonction de l'éducation spécialisée, les praticiens en question(s)*, Thèse de doctorat, Université de Lille 1, juin 2005

conquérant»,¹⁰¹ en faisant fi des forces et contraintes en présence et en occultant les déterminismes économiques et sociaux. On individualise donc les causes et le traitement du problème ; « les dispositifs d'insertion traitent les effets d'une situation sur des individus (en voulant transformer leur attitude qui est en partie le produit de cette situation sociale) au lieu de porter l'accent sur les causes qui font que c'est l'ensemble des individus issus des fractions les plus dominées des classes dominées qui est concerné »¹⁰².

Enfin, on demande de formuler un projet professionnel « à ceux qui ont objectivement le moins de chances sociales de réussir leurs projets, ceux dont l'école a déjà détruit les chances d'un avenir dont on peut rêver »¹⁰³.

« La construction d'un projet personnel et professionnel s'institue ainsi peu à peu comme une norme, alors qu'il apparaît, avec de plus en plus d'évidence, que la plupart des chômeurs de longue durée ont avant tout **des demandes d'emploi**, ce qui est bien différent. Plus même, pour nombre d'entre eux, le projet professionnel, impliquant un passage par la formation, apparaît comme un leurre, dès lors que l'emploi reste hors d'atteinte. Ils détournent alors fréquemment les dispositifs au profit d'autres projets – occupationnels, financiers, etc. – qui leur semblent mieux adaptés à leur situation. Les dispositifs peuvent alors apparaître comme un refuge qui éloigne de l'emploi plus qu'il n'en rapproche. Le dernier paradoxe consiste alors à expliquer l'exclusion professionnelle dont souffrent les chômeurs de longue durée par le fait qu'ils n'ont pas de projet. Le bilan personnel et professionnel, le check-up des atouts et faiblesses du chômeur, le diagnostic individualisé de l'employabilité sont conçus comme l'occasion d'une remotivation et le point de départ d'un traitement visant l'insertion professionnelle. Mais quels peuvent être les effets de cette « épreuve du réel » quand l'emploi est aussi sévèrement rationné, quelle motivation peut en découler quand le sous-emploi est chronique ? »¹⁰⁴

En Wallonie, l'injonction au projet est utilisée de plus en plus dans la sphère du social, par le CPAS, l'ONEM et le FOREM en particulier. Or « c'est une exigence que beaucoup de sujets bien intégrés seraient bien en peine d'assumer, car ils ont toujours suivi des trajectoires balisées ».¹⁰⁵

Suivre des chemins tracés n'est déjà pas facile, mais en concevoir de nouveaux relève d'une créativité sociale que les personnes victimes du précaire sont le plus souvent bien en peine de produire, faute d'avoir le capital culturel nécessaire ainsi que le capital tout court ... Comme l'écrit Robert Castel, « qui ne peut payer autrement doit continuellement *payer de sa personne*, et c'est un exercice épuisant. Ce mécanisme se voit bien dans les procédures de contractualisation du RMI : le demandeur n'a rien d'autre à apporter que le récit de sa vie avec ses échecs et ses manques, et on scrute ce pauvre matériau pour dégager une perspective de réhabilitation afin de « construire un projet », de définir un « contrat d'insertion ». Les fragments d'une biographie brisée constituent la seule monnaie d'échange pour accéder à un droit. Il n'est pas certain que ce soit un traitement de l'individu qui convienne à un citoyen à part entière »¹⁰⁶.

Enfin, François Dubet fait remarquer, en parlant des jeunes en difficultés scolaires, que tout se passe souvent comme si, mis en demeure de décider d'un projet, ils ne pouvaient « osciller que du rêve au vide, que d'une pensée magique où il suffit de vouloir les choses au sentiment que rien n'est possible. Personne ne presse les bons élèves des bons lycées de choisir, alors qu'ils

101 Jacques Cornet, « *Rétroprojecteur* », article paru dans la revue « Traces de changements » n° 177, Bruxelles, septembre octobre 2006, page 3.

102 Jacques Bonniel et Bernard Lahire cités dans Jean-François Guillaume, « Le projet, une arme à double tranchant ? » article paru dans la revue *Traces de changement*, n° 177, Bruxelles, octobre novembre 2006.

103 Jean-François Guillaume, « Le projet, une arme à double tranchant ? » article paru dans la revue *Traces de changement*, n° 177, Bruxelles, octobre novembre 2006.

104 Didier Demazière, op. cit., pp. 66-67.

105 Robert Castel, op.cit., 1995, p 471.

106 Ibidem.

possèdent, eux, un éventail de choix. En revanche, les élèves « piégés » doivent annoncer des projets dont on leur apprend au cours de leur scolarité qu'ils ne pourront pas les atteindre ou que c'est une pure affaire de personnalité ».¹⁰⁷

Le risque est donc grand de bercer les stagiaires d'illusions quant à la faisabilité de leur projet professionnel et quant à leur responsabilité individuelle dans la réussite ou l'échec du dit projet . Le risque est également grand pour l'organisme de formation de ne mettre en œuvre que des pratiques pédagogiques visant à faire émerger les richesses, les compétences et les talents personnels (« empathie pédagogique »), comme si ces ingrédients étaient garants de la faisabilité du projet des stagiaires. Enfin le risque de remettre les personnes dans un processus d'échec et de stigmatisation sociale est également présent car nombreux sont les projets d'insertion qui échouent.

En conséquence, n'est-il pas temps de mettre en place quelques balises, comme par exemple :

- Ne pas faire du projet d'insertion une injonction.
- Conseiller, mais ne pas induire la nature du projet du stagiaire.
- Aider les stagiaires à étudier la faisabilité de leur projet et à exercer un regard critique sur celui-ci.
- Décomposer le projet en étapes concrètes intermédiaires à franchir.
- Faire en sorte que la valeur du projet ne dépende pas uniquement de sa réussite, mais bien des possibilités de développement personnel et de hausse de qualification qu'il occasionne.
- Insérer les dynamiques individuelles dans une dynamique collective.
- Aider les stagiaires à décoder le réel social.

10.3 L'objectif d'« insertion »

Mais, au fait, qu'entend-on par « insertion » ?

L'insertion est aujourd'hui le plus souvent linéaire : socialisation et formation d'abord – avec, dans le meilleur des cas, diplôme attestant d'une qualification -, emploi ensuite, avec comme corollaires l'autonomie, l'intégration dans un monde socioprofessionnel, le logement et, le cas échéant, la fondation d'une famille ; c'est l'emploi qui confère l'indépendance financière, un statut dans la société, l'intégration sociale donc ; il donne enfin la possibilité de s'installer dans un logement décent et de fonder une vie familiale et sociale.

Un tel processus d'insertion est devenu hautement improbable pour de nombreux jeunes d'aujourd'hui, mais c'est bien l'emploi qui est central dans la question de l'insertion. L'insertion professionnelle conditionne donc l'insertion en général, y compris ce que d'aucuns appellent l'« insertion sociale ».

Aussi, de notre point de vue, il est illusoire et abusif de parler d'« insertion sociale » sans insertion en emploi préalable ou concomitante.

Mais, comme déjà dit et redit, l'insertion en emploi dépend peu des organismes de formation, étant conditionnée par l'état du marché du travail et par les caractéristiques des stagiaires (âge, sexe, nationalité, qualification, lieu de vie...etc.). Jusqu'au milieu des années 70 il y avait place pour tous, y compris pour les peu qualifiés, alors qu'aujourd'hui même les plus qualifiés éprouvent de nombreuses difficultés à s'insérer professionnellement.

Bref, l'insertion des personnes peu qualifiées prend le plus souvent l'allure d'un labyrinthe, dont la sortie n'existe sans doute pas : attente, petits boulots, formation, stages, travail au noir, temps vides...

107 François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1991, pages 121,122 et suivantes.

Confrontés à cette dégradation des conditions d'accès à l'emploi et aux difficultés de vie rencontrées par les demandeurs d'emploi, les pouvoirs publics, les OISP et les stagiaires eux-mêmes en viennent parfois à se résigner et à ne plus viser que l'insertion dite « sociale ». Ils font ainsi, par défaut, l'impasse sur l'objectif capital de leur insertion professionnelle : s'en tenir exclusivement à l'objectif d'« insertion sociale » reviendrait en effet à considérer ces publics comme irrécupérables pour l'emploi, et donc « inemployables ».

En outre, une dérive vers des activités considérées comme occupationnelles ou socioculturelles guette alors les OISP, et ils risquent de surcroît d'être taxés de « garderie de chômeurs » ou de « **parking de chômeurs** », et de servir d'**alibi à l'abdication du politique face au sous-emploi**.

Le fait d'avoir baptisé les organismes de formation « Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle » est d'ailleurs ambigu car le préfixe « socio » pourrait laisser entendre que leur travail de formation vise notamment une « insertion sociale » : la reprise de confiance en soi, le rétablissement de l'estime de soi, la (re)familiarisation à la culture du travail, l'organisation de la vie quotidienne, l'amélioration de la santé physique et psychologique, la socialisation, le développement personnel, le changement dans les représentations sociales...etc. Les missions assignées par le décret aux OISP y font d'ailleurs explicitement référence : favoriser le « retissage de liens sociaux », « la citoyenneté », et l'« autonomie sociale ».

Il n'est pas question de contester ici l'intérêt de ces objectifs tant le désarroi de ces publics est grand. Il est, sans aucun doute, pertinent de leur proposer des activités qui les sortent de la passivité et leur apportent une identité positive en dehors de la sphère de la recherche d'emploi. En outre, le caractère le plus souvent collectif de ces activités les sort de l'isolement, leur ouvre des horizons nouveaux et favorise le tissage de liens sociaux. Enfin, quand ces activités participent à la lutte contre les inégalités, pour l'emploi ou pour la défense des droits des chômeurs par exemple, les personnes retrouvent dans cette combativité un rôle social et une place de citoyens à part entière.

Mais, il est abusif de nommer « insertion sociale » cette lutte contre la dégradation sociale et psychologique des personnes. Il s'agit en fait d'une **aide temporaire à la survie psychologique et sociale** ; temporaire car si l'emploi n'est pas au rendez-vous, les effets de la formation risquent d'être fragiles et éphémères, circonscrits au temps de la formation.

- Du côté du politique, l'objectif dit d'« insertion sociale » constitue un repli stratégique dont la conséquence est, une fois de plus, de rejeter la faute sur les victimes : « s'ils en sont là, c'est parce que quelque chose leur manque, socialement ou psychologiquement » ... Nous avons, de la même manière, contesté plus haut le discours qui affirme qu'« ils sont au chômage parce qu'ils manquent de formation ».

C'est faire l'impasse sur le fait que leur « insertion sociale » dépend en grande partie de leur insertion professionnelle... C'est faire comme si la misère des conditions matérielles et morales ne guettait pas tous ceux pour lesquels le lien salarial a été rompu, et pour lesquels le lien social et même familial tend à son tour à se rompre. Rappelons en outre que le chômage et la précarité professionnelle provoquent la prolongation indéfinie de la dépendance économique et sociale.

Comment oser parler d'« insertion sociale » de ces publics, alors qu'ils sont jetés dans la déconsidération sociale, le discrédit et la stigmatisation du fait de leur exclusion professionnelle ?

Cet objectif cache en fait le désarroi dans lequel la société se trouve face à cette frange de la population à laquelle elle n'a plus rien à offrir en termes d'emploi et donc de vie digne : autonomie économique et sociale, moyens de vivre décemment, place non dévalorisée dans la société...

C'est évidemment un atout incontestable pour les EFT et OISP de se voir reconnaître des objectifs d'amélioration de la vie sociale des personnes, et donc de se voir concéder que leur

action éducative doit viser large. Mais, dans les faits, il peut y avoir là renoncement du politique à l'objectif d'insertion socioprofessionnelle de tous.

- Du côté des OISP, la poursuite exclusive de cet objectif dit d'« insertion sociale » répond, chez certains formateurs, à une double motivation : d'une part, ils ne souhaitent pas illusionner les personnes sur leurs chances de trouver ou retrouver un emploi ; d'autre part, ils font le constat de leur très faible niveau de formation ainsi que de leur état de désarroi, voire de détresse, sur le plan social, moral et psychologique. Dès lors, leur but premier est d'aider les personnes à *garder la tête hors de l'eau* : reprendre confiance, modifier le regard des autres, se débrouiller, trouver des repères nouveaux dans la société et, peut-être surtout, envisager d'autres projets de vie que l'emploi ; ils poursuivent ces objectifs au travers d'activités valorisantes et gratifiantes, avec l'espoir qu'elles auront des répercussions au-delà du temps de la formation, sur le plan de la vie personnelle, culturelle et sociale.

- Du côté des stagiaires eux-mêmes, cet objectif de *garder la tête hors de l'eau* est parfois primordial. On a vu dans l'enquête combien, pendant sa durée, la formation joue un rôle dynamisant, gratifiant et de retissage de liens sociaux, à tel point que ces effets peuvent parfois devenir un but en soi. On assiste ainsi, chez certains, à une accumulation d'expériences de formation permettant le maintien d'un lien social ou offrant la simple préservation d'un statut. Dans ce cas, « la formation n'est plus projection vers un avenir, elle contribuerait à suspendre le temps ».¹⁰⁸ A ce sujet, on a évoqué au premier chapitre la tentation de perpétuer la situation de formation et on en a montré la légitimité.

Il y a là le rêve que malgré la précarité vécue, le temps de formation soit aussi une période d'exploration de ce qu'ils sont et de construction de leur identité, plutôt qu'une simple période de vide...

Ces objectifs ont tout leur sens, mais s'ils ne s'inscrivent pas dans l'objectif plus large de montée en qualification et de lutte pour l'insertion professionnelle, la dérive de la formation vers **l'assistantat social** ou vers la **thérapie psychosociale** est proche ; certains formateurs y tombent facilement et il est difficile de leur jeter la pierre. C'est en outre un risque de dérive vers des activités considérées comme occupationnelles.

108 Thérèse Levenè, « Comment mobiliser usagers et agents de l'aide sociale dans des temps initiateurs de changement ? », *Actes du colloque Les temps des politiques sociales*, Chaire de Travail social et politiques sociales - Université de Fribourg (Suisse), les 22 & 23 novembre 2007.

10.4 Conclusion sur le défi de l'insertion

Que peuvent les organismes de formation dans un tel contexte économique, politique et institutionnel ? Quelle réponse peuvent-ils apporter au problème de l'insertion ? Sont-ils à même de relever le défi de l'insertion ? La réponse est catégorique, c'est non. Ce serait une duperie de le laisser croire. Insérer professionnellement ou socialement ne relève ni de leurs finalités ni de leur compétence. Leur mission, leur rôle, leur fonction, leur vocation, leur raison d'être est de former, instruire, apporter des savoirs, savoir faire et savoir-être.

Dans la mesure où on les laisse remplir leur mission et s'ils la remplissent bien, ils contribueront par là à accroître les connaissances, les compétences, le dynamisme et la conscience sociale des personnes, et donc les chances d'insertion professionnelle de ces personnes.

Comme on l'a vu, leur dénomination-même, non-concertée, d'« Organisme d'Insertion Socio-Professionnelle », leur intégration dans le DIISP et enfin leur implication forcée dans le cadre du PAC mettent les OISP en porte-à-faux : ils sont en effet de plus en plus souvent placés dans des contradictions difficilement surmontables dans le contexte actuel de raréfaction de l'emploi. Rappel de quelques exemples de contradictions : comment aider les stagiaires à définir un « projet professionnel » sans les leurrer quant à leurs chances effectives d'insertion professionnelle ? Comment éviter de s'intéresser prioritairement aux personnes les « plus employables », au détriment des autres ? Comment favoriser l'accès à une formation qualifiante sans avoir la moindre maîtrise sur les flux et conditions d'entrée en formation qualifiante ?

A l'encontre des dérives diverses engendrées par l'objectif d'insertion, socioprofessionnelle ou « d'insertion sociale », par l'individualisation des parcours et par le contrôle social des chômeurs, réaffirmons les principes fondamentaux de l'action socio-éducative visée : il s'agit de hausser le niveau de qualification de ces publics, quel que soit leur niveau scolaire et quel que soit leur degré d'« éloignement » vis-à-vis de l'emploi ; il s'agit par là de contribuer à leur émancipation et d'éviter aussi bien le piège du fatalisme que le piège des illusions ; il s'agit aussi par là de leur permettre de retrouver une nouvelle dignité et un nouvel espoir, mais un espoir raisonné ! Il s'agit enfin de les conscientiser quant aux inégalités sociales dont ils sont les premières victimes. Bref, il s'agit de les aider à devenir des citoyens à part entière.

C'est là le réel défi des organismes dits d'« insertion », qui devraient plutôt être dénommés « organismes de formation », par honnêteté.

Certains soutiendront que leur formation est inutile s'il n'y a pas, à l'issue, une solution immédiate à leur problème d'emploi...

Ce n'est pas notre position, bien au contraire, car il s'agit de revendiquer leur droit à la formation ; ils sont ceux à qui notre société a donné le moins en termes d'investissement éducatif !

Vue comme un droit et non comme un devoir, la formation leur donne les armes de base que l'école aurait dû leur donner : lire, écrire, calculer, comprendre, s'exprimer, communiquer, s'informer, planifier, participer à la vie sociale, s'initier aux NTIC et à d'autres techniques professionnelles...

Ces compétences de base sont fondamentales, valorisent les individus et leur permettent de (re)trouver une citoyenneté active.

Bref, ces compétences sont utiles indépendamment de la perspective d'une éventuelle (ré)insertion professionnelle. On est sûr de ne leurrer personne.

Est-on pour autant loin de la problématique de l'insertion professionnelle ou socioprofessionnelle ?

En apparence oui, puisqu'on est dans le champ éducatif large. En réalité non, puisque ces compétences sont éminemment transférables sur le plan professionnel. « **On se forme à la fois**

pour s'instruire et pour avoir un bon avenir : pour s'instruire et donc augmenter ses chances d'avoir un bon avenir »¹⁰⁹.

Ayant mis provisoirement l'objectif de l'emploi entre parenthèses, on le retrouve donc dans le champ des possibles, mais il n'a plus son côté totalitaire et exclusif.

En d'autres termes, en l'absence d'une réelle politique d'emploi, ne lions pas la formation uniquement à l'insertion professionnelle.

En résumé, le défi principal est de lutter contre les inégalités sociales en se plaçant sur le terrain de la formation : donner à ceux qui en sont victimes ce qu'ils étaient en droit de recevoir de l'école : une formation générale, professionnelle et sociale.

Il y a donc là un projet essentiellement socio-éducatif, s'inscrivant dans un projet politique plus vaste de lutte contre les inégalités.

Encore faut-il pour cela que les organismes de formation puisse relever le défi posé par la sous-scolarisation.

Comme on l'a vu, force est de constater que ce projet se retrouve fortement instrumentalisé par les politiques d'insertion professionnelle, ce qui aujourd'hui, pour les peu qualifiés, risque de revenir trop souvent à des politiques de gestion du chômage, et parfois même de « chasse aux chômeurs ». Dans ce contexte, la formation risque de ne plus être ni émancipatrice ni qualifiante, mais de constituer un alibi en devenant insidieusement un instrument de contrôle des chômeurs, au détriment de la mission socio-éducative fondamentale.

Rappelons qu'il va de soi que les OISP ne demandent pas mieux que d'aider les personnes à s'insérer professionnellement, mais malheureusement ce type d'insertion dépend très peu d'eux.

Dès lors, en attendant une conjoncture plus favorable pour le marché de l'emploi, la seule action véritablement pertinente et productive que les OISP ont à mener est de relever le défi posé par la sous-scolarisation : entretenir et développer la qualification globale des personnes ainsi que leur dynamisme personnel et social.

109 Bernard Charlot et al *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, op.cit., pages 78 à 81.

CHAPITRE IV.

LES DEFIS POSES PAR LA SOUS-SCOLARISATION

Les régulations mises en œuvre dans le cadre de la société industrielle étant profondément ébranlées, c'est un nouveau contrat social qu'il faut définir, « pacte de solidarité, pacte de travail, pacte de citoyenneté : penser les conditions de l'inclusion de tous pour qu'ils puissent avoir commerce ensemble, comme on disait au temps des Lumières, c'est-à-dire « faire société ».

Robert Castel

La sous-scolarisation constitue le second grand défi auquel sont confrontés les organismes de formation et d'insertion socioprofessionnelle s'adressant aux publics peu qualifiés. La manière dont ces organismes relèvent le défi, les réponses qu'ils tentent de donner au problème (paragraphe 2) supposent une connaissance claire de l'inégalité scolaire et de ses mécanismes ainsi qu'une identification des obstacles qui se dressent à l'entrée en formation de ces publics.

Rappelons que des organismes de formation d'adultes tels que la FUNOC sont nés d'une révolte contre l'inégalité scolaire liée aux inégalités sociales et d'une volonté de lutter contre ses causes et d'en combattre les effets.

La lutte contre l'inégalité scolaire constituant le fondement-même de l'existence de la FUNOC ainsi que d'autres OISP, nous consacrerons ici un paragraphe entier à cette problématique complexe, en commençant par un rapide historique de l'institution scolaire.

11 LE DÉFI DE LA SOUS-SCOLARISATION

11.1 De l'inégalité scolaire¹¹⁰

11.1.1 *Bref rappel de l'histoire de l'école jusqu'en 1945 : l'inégalité scolaire allant de soi*

L'enseignement primaire ne s'est généralisé qu'à la fin du 19^{ème} siècle et la loi sur l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans n'a vu le jour qu'après la guerre 14-18 ; en parallèle, le travail industriel des enfants de moins de 12 ans n'a été interdit qu'à la fin du 19^{ème} siècle et celui des enfants de moins de 14 ans après la première guerre mondiale.

A l'époque, l'école était scindée en deux filières séparées, aux finalités bien distinctes : tandis que l'enseignement secondaire avait pour fonction de former les élites, l'enseignement primaire était destiné à assurer la formation nécessaire à la vie professionnelle des enfants issus des classes populaires. La généralisation de l'école primaire a néanmoins donné lieu à de très violentes polémiques. Un discours de la hiérarchie catholique belge en 1881 donne le ton : « ceux qui tentent d'établir parmi nous l'instruction gratuite obligatoire et égale pour tous sont des réformateurs sauvages ». Plus loin : « il faut que l'instruction que reçoivent les enfants des « classes inférieures » ne leur inspire point l'idée de s'élever au-dessus de leur état, danger qui résulterait évidemment de l'instruction donnée aux enfants du peuple, sans la condition d'un travail matériel, qui crée des habitudes d'ouvriers. Sans cette précaution, la plupart des enfants de la basse classe, en sortant de l'école, se croient des savants et veulent jouer un rôle important parmi leurs concitoyens. Le système d'éducation populaire sans travail contient le germe d'une révolution sociale et politique ».¹¹¹

De hauts représentants de l'Etat expriment la même conception ; ainsi, le ministre français de l'Instruction Publique, le libéral François Guizot écrit en 1847 : « l'invasion des classes pauvres par l'instruction est un élément qui doit miner la société dans ses fondements ».¹¹² Ainsi aussi le président de la République française, le conservateur Adolphe Thiers déclare en 1850 : « Oui je veux restreindre cette extension démesurée de l'instruction primaire (...) oui je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas forcément et nécessairement être mis à la portée de tous, j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est suivant moi, un commencement d'aisance et que l'aisance n'est pas réservée à tous ».¹¹³

A l'époque, il n'est encore nullement question d'enseignement secondaire technique et professionnel.

110 A ce sujet il existe une abondante littérature dont nous retiendrons ici les principaux ouvrages, la plupart précurseurs : Basil Bernstein, *Langage et classes sociale. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, (original en anglais paru en 1961), Editions de Minuit, Paris, 1975; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ; *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970; Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971 ; Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1977; Pierre Bourdieu, *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979; Bernard Charlot et Madeleine Figeat, *L'école aux enchères*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1979 ; Bernard Lahire, 1993, *Culture écrite et inégalités sociales*, Lyon, PUL, 1993; Bernard Charlot, 1995, *La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui*, in *Revue Education* n° 1, pp. 53 à 55 ; Bernard Charlot, Elisabeth Gauthier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992 ; Charlotte Nordman, *La fabrique de l'impuissance*, Paris, Editions Amsterdam, 2007 .

111 Monseigneur Dupanloup, *De l'éducation*, Bruxelles, Edition Gervais, 1881, pages 265 et 305-306.

112 Cité par B. Caceres, in *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Le Seuil, 1964, page 22.

113 Cité par N. Terrot, in *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983.

En effet, ce n'est qu'au début du 20^{ème} siècle que celui-ci se développe progressivement, provoquant également de nombreuses controverses. Certains estiment que « l'ouvrier apprend plus vite et mieux dans une usine »¹¹⁴ et qu'une formation rudimentaire est suffisante pour les ouvriers. « On se demande aussi qui se fera alors servante ou domestique, receveur ou balayeur de rue ? Et on s'inquiète : nous ne parviendrons pas à trouver des vachers ». ¹¹⁵ L'école secondaire professionnelle et technique devient néanmoins le complément de plus en plus indispensable de l'école primaire. Le lien est évident avec la fin du travail artisanal, où la formation professionnelle se faisait au sein de l'atelier ; c'est l'époque du développement du salariat et des industries : « c'est seulement avec la fin de l'artisanat que l'école est séparée du travail ». ¹¹⁶

En Belgique, ce n'est qu'après 1945 que le problème de la formation professionnelle des jeunes se pose de manière systématique ; en outre, leur formation, jusque là envisagée en vue d'en faire de « bons ouvriers » (à la manière de la formation antérieure visant à faire de « bons artisans »), se pose de plus en plus en termes d'adéquation quantitative et qualitative de la main-d'œuvre aux besoins de l'industrie, qui, en se développant, exige un certain niveau d'instruction chez les ouvriers.

En résumé, dans ce passé relativement récent, la fonction de l'école est explicitement de mener les enfants vers des professions auxquelles les prédestine leur milieu d'origine, et l'enseignement professionnel et technique est clairement destiné aux enfants d'ouvriers, l'enseignement général aux enfants de milieux plus aisés.

Personne ou presque ne s'en offusquait et bien rares étaient ceux qui mettaient en cause ce système de reproduction sociale automatique via l'école.

Cette première fonction historique de l'école - où la reproduction sociale va de soi et n'est donc pas masquée - est toujours en partie d'actualité et a laissé des empreintes profondes dans les mentalités, notamment dans les milieux ouvriers : « je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ». ¹¹⁷ On a rencontré de telles représentations de l'école et de la formation dans l'enquête analysée ci-dessus, et principalement dans les discours sur le vécu scolaire.

11.1.2 L'école après 1945 : l'inégalité scolaire masquée par l'idéologie des « dons » et du « mérite »

A partir des années 50, les besoins croissants de main-d'œuvre qualifiée (on est, après-guerre, en période de plein emploi), conjugués à la pression de la démocratisation de l'enseignement, ont eu pour conséquence que le mécanisme de reproduction simple de la condition sociale par l'école a cédé progressivement la place à celui de la promotion individuelle, théoriquement en fonction du « mérite ». Dans cette optique, les hiérarchies produites par l'école seraient fondées car elles seraient la manifestation de l'ascension légitime des « meilleurs », c'est-à-dire des plus « méritants » et des plus « capables ». Et effectivement, l'école fonctionne comme « ascenseur social » pour une partie des jeunes des classes populaires.

114 *Rapport sur la situation de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, présenté en 1886 aux chambres par le ministre de l'Agriculture, de l'Industrie et des Travaux Publics portant sur les années 1880 à 1884*, Bruxelles 1887, cité par Matéo Alaluf, in *Formation Professionnelle et Emploi : transformation des acteurs et effets de structures*, Point d'appui TEF, février 1993, page 5 ; notons que pour l'histoire de l'enseignement professionnel en France et en Belgique, c'est à cet ouvrage que nous nous sommes référés.

115 Ibidem, page 5.

116 Ibidem, page 5.

117 Bernard Charlot in *Quelles pratiques pour une autre école ?* Groupe français d'Education Nouvelle, Paris, Casterman, 1979.

L'injustice de l'ordre social est alors refoulée au profit de l'idéal d'un ordre où la position de chacun serait déterminée par sa « valeur ». On est dans ce que Pierre Bourdieu appelle « l'idéologie des dons ».

Aux tenants de cette idéologie, il semble incongru de rappeler qu'un enfant de milieu populaire a infiniment moins de chances qu'un enfant de milieu aisé de réussir à l'école, étant donné la différence de capital culturel, social et économique. (Voir point 5 ci-dessous)

Curieuse répartition des « dons » que celle qui suit strictement la hiérarchie sociale...

Pour un grand nombre d'enfants des milieux populaires, ce nouveau contexte de promotion individuelle liée au « don » et au « mérite » n'a rien changé ; les jeux sont toujours aussi pipés dans la course aux bonnes places au sein de la hiérarchie sociale et peu nombreux sont ceux qui peuvent gravir les échelons, grâce à leur détermination et à celle de leur famille.

Cette seconde fonction historique de l'école – où l'« ascenseur social » qui fonctionne pour quelques uns masque la reproduction au travers de l'idéologie des « dons » et du « mérite » - est toujours largement d'actualité et marque encore fortement les esprits d'aujourd'hui, et ce dans toutes les strates de la société. Les milieux populaires, pris au piège de cette idéologie, s'engagent fréquemment dans des processus d'auto-exclusion, comme on l'a vu dans l'analyse des discours sur le vécu scolaire. Ils sont le plus souvent les premiers à légitimer leur échec à l'école et à s'en attribuer la cause, comme si l'école était un milieu neutre et qu'ils y avaient eu les mêmes chances que les enfants des milieux favorisés. Ils sacralisent en outre la parole des maîtres, qui ne pourraient pas se tromper dans l'évaluation de leurs « dons ». L'idéologie actuelle selon laquelle chacun est responsable individuellement de son destin ne fait bien sûr que renforcer ce phénomène d'autoculpabilisation et de légitimation du système.

11.1.3 Analyse de l'inégalité scolaire : résultante et cause de l'inégalité sociale

Il est aujourd'hui établi que la réussite scolaire n'est pas une question de « dons » ou de « mérite », du moins pour la grande majorité des enfants. D'une part, les inégalités sociales se développent avant l'école et en dehors d'elle. D'autre part, l'école les entérine et les renforce ; « les enfants des différentes classes se trouvent à une distance inégale de la culture scolaire et donc y réussissent inégalement ».¹¹⁸ Ce mécanisme saute aux yeux de qui veut bien voir, mais il a néanmoins fallu attendre les années 60 pour qu'il soit établi scientifiquement par des sociologues de l'éducation ; et il y a encore des chercheurs et des enseignants qui le contestent.

En résumé, l'école repose sur une contradiction irréductible car sa réalité est double : elle est **à la fois un facteur de démocratisation et de hiérarchisation**. Elle diffuse des savoirs et des compétences susceptibles de donner à chacun les moyens d'augmenter son autonomie, sa puissance d'agir et de penser. C'est sa fonction culturelle et de socialisation professionnelle. Mais elle est aussi, et en même temps, cette institution particulière qui assure la légitimation de la hiérarchie sociale en la faisant apparaître comme « simplement » le résultat de l'inégalité des capacités individuelles. C'est sa fonction de sélection et de régulation sociales. « **L'école est indissociablement facteur de soumission à l'ordre social et potentiellement émancipatrice.** »¹¹⁹

118 Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Editions Armand Colin, 1992, page 3.

119 Charlotte Nordman, *La fabrique de l'impuissance*, Paris, Editions Amsterdam, 2007 page 13.

11.1.4 Quelques données sur l'enseignement en communauté française de Belgique

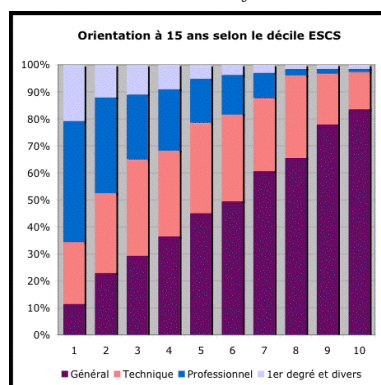
Déjà en première année primaire, la probabilité est dix fois plus élevée pour les enfants de parents moins scolarisés de présenter un retard scolaire ; il y a, par exemple, huit fois plus d'enfants d'ouvriers que d'enfants de médecins qui échouent en première année primaire.¹²⁰

Au niveau secondaire, les différentes filières fonctionnent comme un véritable filtre social ; on constate par exemple dans le Hainaut que la filière professionnelle comprend 62% de jeunes dont le père exerce une profession manuelle non qualifiée, la filière technique en comprenant 42% et le général 28%.¹²¹

En fait, tous les indicateurs statistiques sont au rouge pour les jeunes des milieux populaires, qu'il s'agisse du retard scolaire et du redoublement, de l'orientation vers l'enseignement spécialisé, ou de l'entrée précoce dans l'enseignement secondaire professionnel.

Et selon les enquêtes PISA¹²² menées par l'OCDE, la Belgique, et en particulier la Communauté française, détient le triste record d'être championne du monde de la discrimination sociale à l'école,¹²³ aux côtés de l'Allemagne. Notons que la Grande Bretagne, la France et les Pays-bas les suivent de près, alors que les pays scandinaves et méditerranéens s'en sortent mieux dans le domaine. Donnons la parole à Nicolas Hirtt : « lorsqu'on observe l'écart de performances entre les 25% d'élèves les plus riches et les 25% les plus pauvres, la Communauté française obtient le plus mauvais résultat d'Europe occidentale. (...) Tout se passe comme si les performances des élèves de milieux aisés étaient peu sensibles aux caractéristiques des systèmes éducatifs, leurs familles trouvant dans doute facilement à compenser les lacunes de l'école, alors que les enfants du peuple, qui n'ont que l'école pour apprendre, sont beaucoup plus dépendants de son efficacité ».

Dans cette enquête PISA, l'inégalité sociale apparaît clairement dans les taux de retard scolaire : 60% des élèves de 15 ans faisant partie du quart des jeunes les moins riches ont déjà redoublé au moins une année scolaire, contre 24% pour le quart des plus riches. Et l'inégalité y apparaît tout autant en matière d'orientation. Le graphique présenté par Nicolas Hirtt concernant la Communauté française ne laisse aucun doute à ce sujet :



120 Jacques Liesenborghs, *Ecoles : notre affaire à tous* / Editions Couleur livres, 2008, page 124.

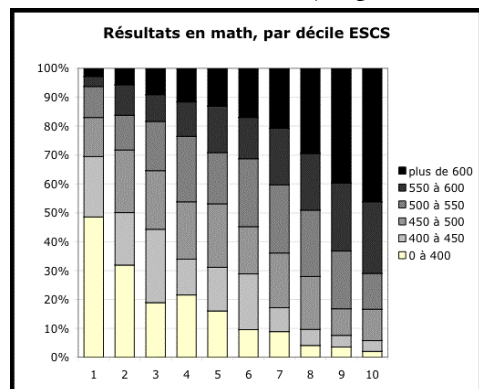
121 Source : Observatoire de la Santé du Hainaut.

122 Voir l'analyse de l'enquête PISA par Nicolas Hirtt, *Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique*, disponible à l'adresse <http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?>, APED, avril 2005.

123 Selon les indices de l'inégalité scolaire établis par les enquêtes PISA ; voir <http://pisaweb.acer.edu.au/oecd> ; pour apprécier l'origine sociale des élèves, ces indices prennent en compte la profession et le niveau d'études des parents, divers indices de richesse matérielle (le logement par exemple) ou de capital culturel (les livres et les journaux par exemple). Sur cette base, les chercheurs ont établi un indice de « statut social, économique et culturel » des élèves, ESCS dans l'abréviation anglaise. Cet indice permet de situer l'appartenance sociale des élèves sur une échelle numérique et de les classer par déciles ou par quartiles.

On constate de gauche à droite, soit en allant des élèves les plus pauvres aux plus riches, une progression constante de l'enseignement général et la dégressivité de la filière professionnelle ; ainsi, les élèves du premier décile (les 10% les plus pauvres) sont 11% dans l'enseignement général, contre 83% des élèves du dernier décile (les 10% les plus riches). Comme l'écrit Nico Hirtt, « au vu de ce graphique, on peut légitimement parler d'un « enseignement de classe » », en ce sens que les couches extrêmes de la hiérarchie sociale se retrouvent de façon quasi-exclusive dans l'une ou l'autre filière d'enseignement ».

Le graphique des résultats en mathématique est tout aussi éloquent, le caractère socialement déterminé de la répartition obtenue y étant saisissant : près de la moitié des élèves de 15 ans du premier décile (les 10% les plus pauvres) se situent en dessous de 400 points, alors que 70% des élèves du dernier décile (les plus riches) arrivent au dessus de 600 points.



Le dernier tableau nous fournit cette fois la répartition des points en lecture,¹²⁴ non plus par déciles mais par quartiles socio-économiques. Le premier quartile correspond aux 25% les plus pauvres, le dernier quartile aux 25% les plus riches. Les élèves ont été subdivisés selon les six niveaux de compétence en lecture définis dans PISA (le niveau 5 étant le plus élevé).

Niveaux en lecture, par quartile ESCS

	Quartile 1	Quartile 2	Quartile 3	Quartile 4
Niveau 5	1,7%	5,1%	8,0%	19,5%
Niveau 4	7,5%	15,7%	23,8%	34,4%
Niveau 3	18,3%	27,0%	33,5%	27,6%
Niveau 2	24,6%	26,2%	22,5%	13,4%
Niveau 1	22,0%	13,9%	9,3%	3,3%
Niveau 0	25,9%	12,1%	2,9%	1,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Ce tableau signifie que dans le premier quartile (les 25% les plus pauvres), plus de 70% des élèves de 15 ans sont en dessous du niveau 3, c'est-à-dire ne sont pas capables de « réussir des tâches de lecture de complexité modérée » et ne sont pas capables de « repérer plusieurs informations dans un texte ». Au contraire, dans le quatrième quartile, (celui des 25% les plus riches), huit élèves sur dix sont capables d'effectuer ces tâches.

124 Voir plus loin la définition des six niveaux de compétence en lecture établis par l'enquête PISA. .

11.1.5 *Comment fonctionne concrètement l'inégalité scolaire ?*

La question doit être posée en ces termes : qu'est-ce qui fait que l'école échoue trop souvent à transmettre les compétences de base aux enfants des milieux populaires ? Pourquoi, se demande Bernard Charlot, s'agit-il, pour ces derniers, d'un « **destin statistique** » ?¹²⁵

La cause globale, on vient de le voir, réside dans la sélection sociale effectuée par l'école : les enfants sont pris au piège par une école qui distribue la main-d'œuvre vers le marché du travail, et ce dans le cadre de la division sociale du travail telle qu'elle fonctionne aujourd'hui. « A société de classe, école de classe » comme l'écrit Pierre Bourdieu. Dans cette fonction, l'école se contente souvent de reproduire la hiérarchie des positions sociales, en entérinant la hiérarchie des différences de capital culturel familial. Elle est donc une sorte de chambre d'enregistrement puis de renforcement d'inégalités qui se déterminent en dehors d'elle. De plus, en masquant cette fonction sociale de sélection derrière sa fonction culturelle, l'école contribue à légitimer la hiérarchie sociale : celle-ci apparaît comme la conséquence d'une inégalité culturelle attestée par l'école, qui serait un milieu socialement neutre.

Il est intéressant de décortiquer quelque peu comment fonctionne cette sélection à travers la fonction culturelle de l'école. Nous n'avons évidemment pas l'intention d'être exhaustifs en présentant les rouages de l'inégalité scolaire, mais il nous paraît important d'en rendre compte, pour qu'on mesure l'ampleur des défis que doivent relever les organismes de formation d'adultes tels que la FUNOC.

Nous donnerons ci-dessous quelques exemples de mécanismes, qui bien sûr s'imbriquent les uns dans les autres. Ils montrent tous que les enfants des milieux populaires structurent leur rapport à l'école dans un contexte radicalement différent de celui dans lequel les enfants des milieux aisés construisent le leur. On en a d'ailleurs trouvé de nombreuses illustrations dans les discours sur le vécu scolaire.

Une vie difficile en toile de fond

Les familles populaires sont très souvent plongées dans de multiples difficultés sur le plan socioéconomique et la vie dans une cité ou dans un environnement peu attractif est souvent dure, notamment pour les enfants et les jeunes ; de graves problèmes quotidiens peuvent absorber ceux-ci jusqu'à les rendre presque indisponibles aux savoirs dispensés par l'école ; ils savent qu'avec beaucoup de volontarisme, ils pourraient s'en sortir grâce à l'école, mais encore faut-il qu'ils puissent y mobiliser leur énergie ; encore faut-il aussi que la crise de l'emploi ne les fasse pas douter d'un avenir passant par l'école...

La différence de capital culturel et un rapport différent aux savoirs scolaires

Il existe une césure très importante entre les classes sociales : leur rapport différent aux savoirs scolaires et d'une manière plus générale à la « culture scolaire » ; la « culture scripturale » de l'école, dira Bernard Lahire, les « savoirs abstraits », dira ATD quart monde, le langage déconnecté du monde vécu par les classes populaires, tel que l'a étudié Basile Bernstein...

« Les conditions de la course sont inégales : les uns ont été entraînés (parfois surentraînés) par des lectures, des jeux éducatifs, une correction du langage, des visites, excursions, voyages,...etc. Ils entament sans trop de peine une course où les obstacles ont été conçus pour eux. Les autres n'ont pas été entraînés pour cette course-là ! ». ¹²⁶C'est ce qu'on nomme « le curriculum caché » : l'école demande aux familles de tout faire, bien avant l'âge de la scolarité, pour préparer les enfants à être des élèves qui réussissent. Mais l'école « oublie » que toutes les familles ne peuvent doter leurs enfants de ces pré-requis, notamment parce que toutes n'en possèdent pas les

125 Bernard Charlot et al, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, op.cit, p 67.

126 Jacques Liesenborghs, op.cit, page 125.

compétences. En faisant l'impasse sur ces apprentissages préalables et en les rejetant sur les familles, l'école condamne une série d'enfants à l'échec. En outre, les enseignants auront tendance à s'intéresser davantage aux enfants culturellement avantagés, qui répondent « naturellement » aux exigences de l'école. Bref, l'école donne davantage à ceux qui ont déjà davantage.

L'origine des différences de réussite scolaire dans le primaire réside donc principalement dans les différences initiales de capital culturel : la familiarité plus ou moins grande avec les pratiques langagières et les habitudes cognitives de l'école, notamment en ce qui concerne l'usage de l'écrit. Cela engendre chez les enfants des différences de rapport au savoir et de construction du sens de l'école et, dès lors, des différences de motivation et de mobilisation à l'école : comportements de retrait, de repli, d'attente ou même de peur et de honte chez les enfants des classes populaires, alors que pendant ce temps, les enfants des autres classes sociales apprennent déjà les savoirs qu'ils ne peuvent acquérir qu'à l'école, mais qui sont dans le droit fil de ceux que leur a transmis leur milieu social. C'est ce que Pierre Bourdieu appelle la « violence symbolique ». « L'école est porteuse des normes culturelles dominantes, qui sont effectivement payantes en terme de réussite scolaire et sociale ; les familles défavorisées ne maîtrisent pas nécessairement ces codes et sont par ailleurs porteuses de leurs propres repères culturels, dominés et effectivement moins payants scolairement et socialement ».¹²⁷

Notons qu'à partir de ce constat bien réel, d'aucuns ont forgé le concept du « handicap socioculturel » (ou linguistique) ; cette théorie a été en vogue après la première guerre mondiale et l'est encore dans certains milieux, bien qu'elle ait été largement battue en brèche dès les années 60. En effet, si les enfants d'origine populaire ont effectivement des possibilités conceptuelles et linguistiques moindres au départ de leur scolarité, ce n'est pas dû à une inégalité de leur développement intellectuel mais, comme on vient de le voir, à leur écart initial de la culture et des connaissances valorisées par l'école et la société ; ils ont un rapport différent au langage formalisé et, d'une façon plus générale, au savoir conceptualisé. Résultat, ils échouent dans des situations artificielles d'évaluation là où les autres réussissent. La thèse du « handicap socioculturel » insiste à juste titre sur cette moindre capacité de départ, mais elle transforme la différence de rapport au savoir en retard de développement, en carence individuelle.

Cette théorie met ainsi la responsabilité de l'inégalité scolaire du côté des enfants et de leur milieu familial, comme si leur manque initial n'était pas le produit d'une société inégale et d'une école qui ne prend pas en compte dès le départ la distance inégale des enfants à la culture scolaire. On retrouve donc ici l'idéologie « des dons », mais non plus sous la forme de « dons » innés mais de « dons » transmis par le milieu socioculturel.

Le comportement des familles tout au long de la scolarité des enfants

En complément à ce qui vient d'être dit, le comportement différent des familles joue évidemment un grand rôle durant la scolarité ; on peut en donner ici quelques exemples particulièrement décisifs :

- En cherchant les meilleures écoles, les familles privilégiées évitent par la même occasion que leurs enfants ne soient mélangés à ceux des milieux défavorisés, ce qui entraîne une distinction de facto entre écoles « sanctuaires » et écoles « ghettos ».
- Durant la scolarité, le travail à domicile pénalise lourdement certains enfants ; même s'il n'y a ni devoir ni leçon à faire à la maison, le soutien familial, les explications complémentaires et d'une manière générale l'attention au travail scolaire de l'enfant sont déterminants : ceux qui rencontrent des difficultés en classe sont bien souvent aussi ceux que les parents ne peuvent aider.

127 Voir *les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Cerisis-UCL, 2002.

• Dans les familles défavorisées, c'est souvent l'idéologie des « dons » qui domine : la réussite scolaire est avant tout considérée comme une question d'aptitude. En outre, « si pour beaucoup de familles de milieux populaires, l'école représente un espoir de promotion sociale, cet espoir est fragile : quand viennent les premiers échecs, la fatalité reprend le dessus ; on se résigne, les ambitions deviennent plus modestes ». ¹²⁸ Connaissant mal le fonctionnement de l'école et se soumettant dès lors aux conseils des enseignants, ces familles acceptent plus facilement les redoublements ou les orientations dans les filières les moins prestigieuses. A l'opposé, les familles favorisées se battent pour la meilleure orientation de leurs enfants, même s'ils sont en échec. « Les projets de scolarisation sont inégalement ambitieux d'un milieu social à l'autre et ça compte ». ¹²⁹

• Enfin, le contact et le dialogue avec les enseignants ne sont pas choses aisées pour les parents de milieu défavorisé : ils ont peur de mal s'exprimer et d'être infériorisés, se méfient du jugement de l'enseignant, comprennent mal les disciplines enseignées et de manière plus générale le discours du corps professoral... La relation se fait entre des personnes qui occupent des positions sociales différentes et inégales.

La difficulté de rompre avec la culture familiale

Pour beaucoup d'enfants des milieux populaires, il est difficile de passer de la culture familiale (ses valeurs et ses pratiques) à la culture scolaire qui en est très éloignée comme on vient de le voir. Très souvent, ils se retrouvent dans des conflits identitaires entre le milieu d'origine et le monde scolaire ; cette tension est sans doute particulièrement flagrante pour de nombreux enfants d'origine immigrée mais elle existe aussi pour les enfants belges. En conséquence, ils ont tendance à rester plus ou moins en dehors de la sphère de l'école, du moins s'ils ne veulent pas rompre avec la culture familiale. Les enfants qui s'intègrent bien à l'école et y réussissent trahissent en quelque sorte leur culture ; et quand leur famille les y pousse, elle fait, par là, le sacrifice de la transmission du capital culturel familial. En fait, les familles populaires ont souvent un rapport ambivalent à la scolarité de leurs enfants : d'une part, ils espèrent que grâce à la réussite scolaire, leurs enfants auront une autre vie que celle qu'ils ont connue, mais d'autre part, ils craignent que « la distance ainsi parcourue ne rende l'enfant « sorti de sa condition », étranger à sa famille et à ses proches, voire étranger à lui-même ». ¹³⁰

Des écoles différentes

Dans les écoles « ghettos », les enseignants qui rencontrent davantage de difficultés sont systématiquement dévalorisés, alors que l'inverse s'imposerait, donner l'encadrement le plus performant à ceux qui ont plus de difficultés. En outre, la ségrégation scolaire en classes socialement différenciées induit chez les élèves la conscience d'une appartenance sociale commune et engendre dès lors une sorte de fatalisme social ; cela prive de plus les élèves en difficulté de profiter d'un effet d'entraînement de la part de bons élèves.

Au niveau secondaire, la relégation est induite par l'existence-même des trois filières.

Dès lors, la boucle est bouclée : les enfants des milieux populaires sont envoyés en masse dans les filières de l'enseignement secondaire technique et professionnel, appelées aussi « filières de relégation » ou « filières d'exclusion ». Notons que dans l'enquête présentée ci-dessus, on a constaté que sur les 453 stagiaires qui ont fréquenté l'enseignement secondaire, 78% ont été orientés vers l'enseignement secondaire professionnel ou technique : 63% dans le professionnel et 15% dans le technique.

128 Extrait de *Enfance et exclusion...C'est Mozart qu'on ressuscite*, 1988, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

129 Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Editions La Dispute, Paris, 2002, page 323.

130 Bernard Charlot et al, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, op.cit., page 114.

Et on argue que c'est eux qui demandent du concret, du manuel : « l'idéologie véhiculée au sein des filières d'exclusion camoufle l'origine familiale et le destin social des exclus. Les exclus ne seraient pas des enfants d'origine populaire destinés à occuper les emplois non qualifiés, mais des élèves présentant un profil psychologique spécifique, qui exige une « pédagogie du concret ». (...) Une pédagogie concrète pour des élèves qui sont concrets et qui le savent : telle est l'idée de base véhiculée par les filières professionnelles et techniques. Point de sujets trop vastes ou trop graves. Les luttes sociales, les problèmes écologiques, le racisme, le sexisme, la vie des gens dans la société actuelle ? Les principes physiques qui permettraient de comprendre le fonctionnement des machines ? L'analyse du travail à la chaîne, la réflexion sur l'informatisation de la société ? Vous plaisantez, ils sont trop concrets pour s'intéresser à des choses et pour les comprendre ! Montrez-leur plutôt les gestes professionnels efficaces. Ils préfèrent manipuler la matière plutôt que de manier des idées ».¹³¹

La tendance à ne voir en l'école qu'un tremplin vers un métier

Les jeunes des milieux populaires et leurs familles ne conçoivent souvent l'école que comme tremplin pour l'avenir, pour un métier ; leurs préoccupations concernant l'avenir est tout à fait normale puisque celui-ci est loin assuré... Mais, à l'opposé, les jeunes des autres milieux ne se préoccupent en général pas encore de leur avenir (qui est moins incertain) et apprécient les savoirs scolaires pour eux-mêmes. C'est tout le problème du sens donné aux savoirs, sens qui déterminera la plus ou moins grande mobilisation sur l'école et à l'école et donc la plus ou moins grande réussite scolaire. « Ce qui donne sens à l'école pour les jeunes des familles populaires, c'est d'abord l'aspiration à un bon métier, une belle vie, un bon avenir. (...) Le problème est que ces adolescents, à l'exception d'une minorité, n'ont pas « compris » que cette fonction sociale de l'école implique médiation par une fonction cognitive et culturelle ». ¹³² Ils ont pour objectif de passer de classe, mais ne se sont pas vraiment approprié l'acte d'apprendre, le plaisir d'acquérir des connaissances, l'intérêt du savoir pour lui-même. Or, « **on va à l'école à la fois pour s'instruire et pour avoir un bon avenir : pour s'instruire et donc augmenter ses chances d'avoir un bon avenir** ». ¹³³ Tout est dans ce « à la fois » et ce « et donc ».

On distinguera ainsi deux types d'élèves dans leur motivation et mobilisation pour l'école et à l'école :

- Ceux qui ne s'y mobilisent que par rapport à un futur métier : « faute d'attribuer du sens au savoir lui-même et d'avoir identifié la fonction spécifique de l'école, ces jeunes oscillent entre un rapport magique et un rapport instrumental à l'école » ;¹³⁴ magique parce qu'ils s'expriment comme si la fréquentation de l'école assurait, de façon magique, l'accès à un bon métier, sans prendre en compte la médiation nécessaire par les savoirs ; instrumental parce qu'ils exigent un lien direct avec le métier projeté et estiment que les savoirs n'ont aucun sens s'ils ne sont pas articulés directement sur ce métier. Ces élèves auront tendance à ne travailler que pour passer ; cette mobilisation liée au contexte de l'apprentissage est donc très fragile : il suffit d'une absence apparente de lien avec le métier projeté, d'un professeur peu apprécié, d'une ambiance familiale ou scolaire difficile ou d'un échec passager pour que la motivation s'écroule. Il leur reste alors l'ennui et la démobilité progressive, tant l'horizon du métier leur apparaît lointain et incertain...
- Ceux qui se mobilisent pour savoir, pour comprendre, parce qu'ils s'intéressent à ce que l'on apprend ; l'école fait sens pour eux par le fait d'apprendre, de savoir, de réfléchir, de se forger sa propre opinion, de s'approprier le sens du monde et de la vie... Il s'agit donc pour eux de

131 Bernard Charlot et Madeleine Figeat, 1979, « l'école aux enchères », op.cit., page 172.

132 Bernard Charlot et al *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, op.cit., pages 78 à 81.

133 *Ibidem* page 80.

134 *Ibidem* page 78.

d'abord faire des études, et on parlera du métier plus tard... Ces élèves seront nettement moins dépendants du contexte que les précédents.

Comme l'écrit Bernard Charlot, pour les premiers « il faut aller à l'école pour bien vivre plus tard : « la vraie vie » commence après l'école. Pour les élèves pour qui apprendre a du sens, apprendre c'est vivre, parfois même vivre « la vraie vie », qui commence au cours préparatoire». ¹³⁵ Pour ces derniers, le savoir prend sens en lui-même, dans le présent, même si, par ailleurs, il rapproche de l'horizon de la profession et de la vie future.

Citons encore à ce sujet Nicolas Hirtt : « dans les milieux populaires, le savoir n'est valorisé que dans la mesure où il peut être utilisé, sans quoi il constitue une perte de temps. « Ça me sert à rien d'apprendre l'histoire, je serai plombier comme papa... ». D'accord, mais pourquoi n'entend-t-on jamais un enfant de médecin dire la même chose ? Votre cardiologue n'a pourtant pas davantage besoin de connaître la Révolution française que votre plombier... C'est que les classes supérieures attribuent au savoir scolaire d'autres fonctions que celles liées aux nécessités d'un métier. Outre qu'il donne accès aux études de haut niveau – passage obligé pour devenir « médecin comme papa » – le savoir remplit également, ici, une fonction symbolique et une fonction politique : il est à la fois un signe d'appartenance sociale et un instrument de pouvoir » ¹³⁶.

La tentation de désinvestir encore plus l'école dans un contexte de chômage massif

Déjà en période de plein emploi, avertis de leurs faibles chances de réussite sociale, de nombreux jeunes de milieux populaires renonçaient d'eux-mêmes à s'investir dans l'école ou à entreprendre des études longues ; leur désistement constituait ainsi un effet de « causalité du probable », ¹³⁷ une « adaptation aux chances limitées de bénéficier de leur éducation ». ¹³⁸ Notons que dans tous les milieux, l'ambition des jeunes se limite souvent à devenir ce que sont leurs parents et à vivre comme eux, éventuellement un peu mieux et un peu différemment. Ainsi, à titre d'exemple, les résultats de l'enquête ont fait clairement apparaître que le métier souhaité par les personnes est en général très proche de celui qu'exerçait leur père.

Aujourd'hui, ce mécanisme d'autoexclusion se renforce nettement du fait du haut taux de chômage qui frappe les classes populaires et les amène parfois à ne plus du tout envisager un avenir passant par l'école : encore plus qu'auparavant, la promesse d'emploi « stable et convenable » par le diplôme se réduit pour eux à un calcul probabiliste. Ils en viennent dès lors à s'adapter et même parfois à concevoir comme fatal le passage de l'école à l'aide sociale. Notons qu'ils sont aussi réduits à une logique d'adaptation dans d'autres domaines : leur univers se réduit souvent aux quartiers avoisinants et à la consommation culturelle de masse ; les institutions organisées autour du travail sont délégitimées à leurs yeux (les syndicats notamment) et ils sont amenés à recomposer leur univers en dehors du travail « normal », pour lui substituer de la « débrouillardise », des activités instables, peu rémunératrices et socialement mal protégées.

Dans ce contexte, l'école risque d'ailleurs une lente dérive vers des pratiques occupationnelles pour ces jeunes...

En conclusion, les résultats scolaires ne sont pas dissociables de l'insertion sociale des jeunes. Ceux qui deviennent les plus compétents sont, à part exceptions, issus des classes favorisées ; tout simplement parce qu'ils reçoivent toutes les chances de devenir les plus compétents, de la part de leur milieu et de la part de l'école... Ils bénéficient donc d'un double renforcement positif.

135 *Ibidem* pages 91-92.

136 Nicolas Hirtt, *op.cit.*

137 Pierre Bourdieu, *Avenir de classe et causalité du probable*, Revue française de sociologie, XV, 1974.

138 John Ogbu, *The next generation et Minority Education and Caste*, cité dans Bernard Charlot et al, in *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, *op.cit.*, page 21.

11.2 Les obstacles à l'entrée en formation

Rappelons-le, près de quatre adultes sur dix ont, au plus, un diplôme du secondaire inférieur. Cela signifie qu'environ 40% de la population sort de l'école sans avoir acquis une réelle formation de base.

Le défi pour les organismes de formation est double : d'une part, lutter contre les causes de l'inégalité scolaire, d'autre part, compenser ses conséquences, en permettant aux jeunes et adultes peu scolarisés de développer leur qualification générale, sociale et professionnelle, quel que soit leur niveau de départ ; et donc, **par là**, les aider à prendre confiance, à se mobiliser, à se remettre en projet, à envisager au mieux leur (ré)insertion professionnelle, bref à préparer leur avenir. Nous insistons sur ce « par là », car comme l'écrit Bernard Charlot, cité plus haut, « on va à l'école **à la fois** pour s'instruire **et** pour avoir un bon avenir : pour s'instruire **et donc** augmenter ses chances d'avoir un bon avenir »

Relever un tel défi se heurte à de nombreux obstacles à l'entrée en formation des personnes peu scolarisées et peu qualifiées. Le faisceau d'obstacles à leur entrée en formation peut être qualifié de véritable « échelle de dissuasion à leur participation à la formation ».¹³⁹ Cette dissuasion est non seulement d'ordre socioéconomique mais aussi d'ordre psychosocial : obstacles relevant de la dégradation de leurs conditions matérielles de vie (point 1), relevant de leurs représentations souvent négatives de l'école et de la formation (point 2) et relevant de leur niveau de formation de plus en plus faibles (point 3).

11.2.1 *Les obstacles à l'entrée en formation relevant des conditions matérielles et morales de vie*

La formation des peu qualifiés se heurte au fait qu'ils ont le plus souvent à surmonter des conditions de vie difficiles, vu leur appartenance à une classe sociale défavorisée et à leur situation d'inoccupation ; ces conditions difficiles perdurent pour la plupart depuis de nombreuses années passées au chômage et causent souvent chez eux un véritable désarroi social.

Nous pointerons ici un certain nombre de difficultés vécues par ces publics, sans pour autant vouloir être exhaustifs :

- Moyens financiers faibles, manque de mobilité, univers réduit souvent à la famille et aux quartiers avoisinants, ceux-ci prenant parfois l'allure de ghettos du fait du départ des classes plus aisées ; soumission aux formes dominantes de la culture de masse ; .

- Problèmes de santé fréquents. Notons que diverses études¹⁴⁰ ont montré que la privation d'emploi a un effet délétère sur la santé psychologique, en suscitant anxiété, baisse de l'estime de soi et de la satisfaction de vivre en général ; le taux de dépressions nerveuses est particulièrement élevé dans cette population. Diverses répercussions sur la santé physique sont également décelables, tels les troubles du sommeil, les dérèglements du métabolisme ou les problèmes gastro-intestinaux. Or cette population a un accès restreint aux soins, ce qui a pour conséquence que bien souvent elle ne peut enrayer le processus de dégradation de sa santé. Il y a aussi, chez certains, consommation abusive d'alcool, de médicaments ou de tabac, ou prise de drogues. Ces études ont analysé les corrélations qui existent entre ces diverses composantes de mal-être et la situation de chômage et leurs résultats ont montré que c'est très nettement le chômage qui est la cause première de ces problèmes, même si ensuite s'installe une relation dialectique entre chômage et santé.

139 Nathalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et Shanoussa Aubin-Horth, *Le retour en formation des adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles*, in *Education et Sociétés*, 2008, n°22/2008/2, page 162.

140 Citons ici la première et la plus célèbre étude à ce sujet : M. Jahoda, P. Lazarsfeld et H. Zeisel, Marienthal, *the sociology of an unemployed community*, Londres, Adline, 1938.

- Discrédit, déconsidération, marginalisation, stigmatisation... qui affectent souvent profondément leur estime de soi et leur confiance en soi ; certains se sentent coupables de leur situation, et en ont honte. Notons qu'à l'opposé, ceux qui, une fois pour toutes, se sont identifiés comme chômeurs sont souvent ceux qui s'en sortent le mieux sur le plan du moral. C'est un paradoxe qu'il faut prendre en compte... Découragement, sentiment d'injustice et démoralisation face aux non-réponses et aux refus répétés opposés à leurs démarches de recherche d'emploi... Pour sortir de cet état et échapper à une perpétuelle dévalorisation de soi, certains abandonnent carrément toute velléité d'emploi ; comme on vient de le voir, ce sont souvent ceux qui se sentent le mieux.

Ils en viennent souvent à concevoir comme fatal leur état de sans-emploi et le passage de l'école à l'aide sociale pour les jeunes ; beaucoup s'en accommodent et développent alors ce que d'aucuns appellent « une mentalité d'assistés ». Mais le PAC provoque chez eux l'activation ou la réactivation de leur échec, qu'ils avaient réussi à occulter et à dépasser en partie...

Ils ont souvent des relations difficiles avec toute une série d'institutions – et surtout bien sûr avec l'ONEM, le FOREM ou le CPAS - qu'ils ne comprennent pas et dont ils se méfient, encore davantage aujourd'hui, dans un contexte de contrôle renforcé. L'OISP suscite parfois aussi leur méfiance, car ils ne font pas toujours la distinction entre les institutions de contrôle et l'OISP qui les accueille ; on peut les comprendre, du fait de l'obligation faite maintenant aux organismes de formation de transmettre au FOREM ou au CPAS toute une série d'informations sur les stagiaires et notamment sur leurs absences.

Les institutions organisées autour du travail sont délégitimées à leurs yeux (les syndicats et certains partis notamment) et leur vie n'est plus rythmée par la socialisation du travail. Certains sont dès lors amenés à recomposer leur univers en dehors du travail « normal », pour lui substituer de la débrouillardise, des activités instables, peu rémunératrices et socialement mal protégées.

Enfin, leur situation a également comme conséquence la prolongation indéfinie de leur dépendance économique et sociale : par rapport à la famille et/ou par rapport aux organismes dispensant des revenus de remplacement. Notons que des études ont montré que cette dépendance économique a pour conséquence le célibat prolongé des garçons et le mariage anticipé des filles. Dans les deux cas, il y a éternisation du statut de mineur, c'est-à-dire de personne dépendante économiquement et socialement.

11.2.2 Les obstacles à l'entrée en formation relevant des représentations de l'école et de la formation

On a déjà un aperçu de ce que peuvent être ces obstacles puisqu'on vient d'étudier le rapport à l'école qu'ont souvent les jeunes des milieux populaires. Ils y ont adopté une position de repli, voire de révolte ; ce rapport à l'école influence bien évidemment leurs représentations de la formation :

- Une fois sortis de la scolarité, leur repli est devenu un repli social, suite à la stigmatisation qu'ils intériorisent le plus souvent. Il en découle une très faible motivation à apprendre et à participer à la vie sociale, une vision pessimiste du monde et d'eux mêmes, ce qui freine leur dynamisme, aussi bien en matière d'apprentissage que de prise d'initiatives.

- Ils attendent avant tout un emploi et doutent que la formation leur permette d'en obtenir un.

- Dans leur esprit, la formation concerne les enfants et non les adultes ; « retourner à l'école » est donc un signe de régression, un aveu d'infériorité, parfois même un sujet de honte.

- Comme la formation est nécessairement associée au monde scolaire, elle les renvoie aux images souvent négatives forgées lors de leurs expériences scolaires et suscite donc appréhensions de l'échec et crainte des formateurs ; ces phénomènes viennent accroître leur manque de confiance

en eux propre à leur situation de dominés dans la société, situation encore renforcée du fait de la privation d'emploi.

- Ils ont en général des charges familiales conséquentes et sont souvent confrontés à des difficultés de survie quotidienne ; leur attention est, dès lors, essentiellement concentrée vers les besoins primaires de nourriture et de logement, ainsi que de résolution de problèmes sociaux divers ; rien que le déplacement vers le centre de formation peut poser un véritable problème ; les femmes sont en outre souvent confrontées au problème de compatibilité horaire avec le temps à consacrer aux enfants ; enfin, le milieu dans lequel ils vivent est rarement favorable à ce qu'ils entreprennent une formation.

- La plupart du temps, ils méconnaissent l'existence-même des formations, et a fortiori leurs programmes, et ce malgré les nombreuses campagnes d'information et de sensibilisation.

- Lorsque ces campagnes les atteignent néanmoins, elles mettent trop souvent l'accent sur leurs manques, ce qui engendre une image négative d'eux-mêmes, une stigmatisation, voire la honte... Notons que le terme « analphabète » rime malheureusement avec « bête »... et nombreux sont ceux qui s'insurgent, à juste titre, contre le fait qu'ils puissent être assimilés à des sous-doués.

- Ils ne perçoivent en général pas leur manque de formation comme étant un des facteurs limitant leur avancement social et économique ; et s'ils le perçoivent, ils constatent en même temps le fossé immense existant entre leur niveau de formation et celui qu'il leur faudrait atteindre pour opérer une rupture significative avec leur situation actuelle ; en général, ils ne se font guère d'illusions à ce sujet.

- Enfin, en dehors de l'emploi, éminemment hypothétique, ils perçoivent en général peu les bénéfices qu'ils pourraient tirer de la formation sur d'autres plans : leur faible usage de l'écrit dans la vie quotidienne et le peu de plaisir qu'ils trouvent dans la lecture entraînent leur désintérêt pour la formation générale, et du fait de leur faible participation à la vie politique, sociale et culturelle, ils voient encore moins l'utilité d'une formation sociale.

Bref, les résultats de la formation leur apparaissent incertains, voire inexistant, et ce d'autant plus que ces résultats se situent généralement à long terme, alors qu'ils vivent le plus souvent dans le court terme.

Citons à nouveau Claude Dubar : « le degré de motivation à se former ne dépend pas seulement de la nature et de l'intensité des besoins qui s'enracinent dans les conditions de vie mais aussi de **la mesure dans laquelle on considère que les résultats de la formation pourront satisfaire ces besoins** ». ¹⁴¹

Le défi relevé par les OISP est donc particulièrement difficile du fait de ces nombreux obstacles à l'entrée en formation, obstacles qui engendrent un rapport fragile et fluctuant à la formation.

11.2.3 Les obstacles à l'entrée en formation relevant de la dégradation des niveaux de formation

Depuis plus de trente ans, la FUNOC ne voit aucune amélioration dans les conditions matérielles et morales de vie de ces publics ni dans leurs représentations de la formation, que du contraire.

En outre, elle constate, à diplôme égal, une nette détérioration de leur niveau de formation : les jeunes qui arrivent après une scolarité ratée ou semi-ratée sont de moins en moins en possession d'une qualification de base ; ils sont également de plus en plus ignorants en ce qui concerne le fonctionnement de la société (« analphabétisme social ») ; les plus âgés, en outre, ont le plus souvent perdu les connaissances et compétences acquises à l'école, faute d'en avoir eu un usage professionnel et/ou social (« analphabétisme de retour », ou dit autrement, processus de déqualification/ désocialisation causé par le chômage de longue durée).

141 Claude Dubar, *Le public de la formation collective* pp.184-185, Université de Lille, 1976, pp.184-185.

La dégradation de leur niveau scolaire est sans doute à mettre en relation avec le fait qu'ils ne percevaient pas l'école comme susceptible de leur assurer un avenir professionnel, du fait de la crise de l'emploi qui démotive aussi bien les enseignants que les élèves. Elle est en lien plus globalement avec l'accentuation des inégalités sociales. En effet, si Roger Establet démontre que le niveau général moyen augmente dans nos sociétés, il montre aussi que les écarts s'accroissent entre les niveaux forts et les niveaux faibles, les premiers étant de plus en plus hauts et les seconds de plus en plus bas. Comme les OISP accueillent surtout des personnes victimes des inégalités, ils doivent faire face à cette détérioration.

Par ailleurs, rappelons qu'on a affaire dans les OISP à une concentration de demandeurs d'emploi de très faible niveau, ce qui est une conséquence directe des décrets de la Région Wallonne, qui les cantonnent dans la pré-qualification et ne leur permettent plus d'accueillir d'autres publics que des demandeurs d'emploi possédant au maximum le CESI et/ou étant en chômage de longue durée, c'est-à-dire depuis plus de deux ans, et donc déjà engagés fortement dans le processus de déqualification/désocialisation. Et le PAC renforce ce processus puisqu'il oriente systématiquement les chômeurs les moins formés vers les OISP.¹⁴²

Bien sûr, la vocation de la FUNOC est de donner priorité aux personnes peu qualifiées, mais son projet vise **l'ensemble du monde populaire d'une zone géographique** : afin de développer **des solidarités et des actions collectives**, pour contribuer à la lutte contre les causes des inégalités, permettre aux personnes d'identifier les déterminants socioéconomiques qui pèsent sur leur destin individuel, les déculpabiliser et développer chez eux une citoyenneté active et collective par rapport aux grands enjeux de société.

Tout le contraire donc de la création d'un ghetto pour demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés, peu ou pas scolarisés...

11.2.4 Conclusion : un rapport fragile et fluctuant à la formation

Les défis posés par la sous-scolarisation sont donc rendus difficiles du fait des nombreux obstacles à l'entrée en formation que rencontrent les adultes peu scolarisés. Ils s'y retrouvent néanmoins en masse, et dans le second chapitre, on a étudié les diverses raisons que ces publics ont données de s'être tout de même engagés en formation, malgré ces différents obstacles, et on a également rendu compte de leurs perceptions des apports de la formation.

Mais ces obstacles engendrent un rapport fragile et fluctuant à la formation.

Pour résumer, disons que le rapport de ces publics à la formation demeure, comme par le passé, un rapport déterminé négativement par leur expérience sociale, scolaire et professionnelle, déterminé tout aussi négativement par les stéréotypes que véhicule l'idéologie dominante, éminemment instrumental, mythique et contradictoire et, par conséquent, fragile et fluctuant.

Ce rapport fragile et fluctuant se trouve encore accentué par le fait que certains stagiaires sont aujourd'hui contraints à la formation, ce qui engendre de leur part une instabilité encore plus grande (passivité ou agressivité, absences et abandons fréquents) et donc davantage encore de fragilité dans leur rapport à la formation.

Leur attitude à l'égard de la formation serait, sans doute, toute différente s'ils étaient assurés que leur passage en formation leur apporte un emploi. A défaut, la formation les aide à accroître leur « employabilité » et leur « survie sociale ».

142 Voir le chapitre 3 pour une analyse des effets du PAC, du décret instaurant le DIISP et du décret relatif à l'agrément et au subventionnement des EFT et OISP.

12 LA RÉPONSE DES ORGANISMES DE FORMATION FACE AU DÉFI DE LA SOUS-SCOLARISATION

Aux prises avec cette grande fragilité de la motivation, souvent contradictoire, ainsi qu'avec l'impossibilité d'assurer que la formation débouche immédiatement sur un emploi, les organismes de formation tels que la FUNOC misent sur une montée en qualification large - professionnelle, sociale et générale -, en veillant à ce qu'elle soit au maximum connectée au vécu des personnes et aux situations-problèmes qu'elles ont à affronter.

12.1 La rencontre du besoin de montée en qualification

Les personnes peu scolarisées sont constamment confrontées à des situations-problèmes, face auxquelles, au delà des apprentissages techniques et professionnels, une formation largement qualifiante prend tout son sens :

- Dans la vie professionnelle, *ils font l'expérience* que de nombreux postes de travail exigent de plus en plus de compétences générales. En outre, pour postuler à un emploi, même peu qualifié, « il ne suffit plus de savoir travailler, mais il faut tout autant savoir vendre et se vendre », comme l'écrit Robert Castel, qui poursuit : « les individus sont ainsi poussés à définir eux-mêmes leur identité professionnelle et à la faire reconnaître dans une interaction qui mobilise autant un capital personnel qu'une compétence technique générale ».¹⁴³
- Dans la sphère de la vie quotidienne, de plus en plus complexe, *ils font l'expérience* que le capital culturel est également de plus en plus sollicité : communication orale et écrite, compréhension et maîtrise de démarches, nécessité de planification et de gestion, usage courant de l'informatique, suivi de la scolarité des enfants...
- Dans la sphère de la vie sociale enfin, *ils font l'expérience* de leur exclusion économique et sociale qui les laisse souvent déboussolés, les anciens repères ayant disparu. Suite à la régression de la lutte collective, les chômeurs sont en effet de plus en plus isolés et découragés, leurs conditions de vie se sont fortement dégradées et ils ont peu d'espoir de sortir de l'ornière. En outre, dans le cadre de l'« activation » des chômeurs, ils se sentent aujourd'hui menacés en ce qui concerne leur droit à percevoir des allocations.

Les situations-problèmes vécues par les personnes peu scolarisées génèrent une série de besoins objectifs de formation dont elles n'ont pas spontanément conscience et, par conséquent, leurs demandes et attentes vis-à-vis de la formation sont souvent en décalage par rapport à leurs besoins objectifs. Ainsi, par exemple, dans la vie professionnelle, le geste technique est certes indispensable, mais que survienne un changement quelconque et une adaptation s'avère nécessaire ; cette dernière requiert des compétences générales et acquérir de telles compétences constitue donc bien un besoin objectif. Mais celui-ci n'est nullement perçu et le stagiaire s'en tiendra le plus souvent à ne vouloir apprendre que le geste technique immédiatement utile. Il en va de même dans la vie courante et dans la vie sociale...

Aussi, tenant compte de ces besoins de formation en rapport à des situations-problèmes de ce type, la FUNOC et les autres OISP développent systématiquement une montée en qualification large, professionnelle, sociale et générale ; ils prennent ainsi le contre-pied d'une vision réductrice du rôle de la formation. Mais cette volonté de développer des compétences larges se heurte à d'énormes résistances de la part du public en formation. Et, comme vu plus haut, les pouvoirs

143 Robert Castel, op. cit. page 467.

publics, quant à eux, instrumentalisent de plus en plus les organismes de formation dans le cadre de la politique d'emploi et de gestion du chômage.

12.1.1 *La montée en qualification professionnelle*

Ce besoin objectif est le plus évident, du moins apparemment ; il reçoit d'ailleurs une adhésion totale, aussi bien de la part du public que des pouvoirs publics. Mais encore faut-il qu'on définisse ce qu'on entend par *montée en qualification professionnelle*.

En effet, il ne s'agit pas de former uniquement à l'exécution de tâches parcellaires ou à des gestes purement techniques, tâches et gestes pour lesquels une rapide formation d'adaptation sur le tas est d'ailleurs le plus souvent suffisante. Il s'agit de développer les compétences les plus larges en lien avec une famille de postes de travail auxquels le demandeur d'emploi pourrait postuler ; viser une certaine polyvalence est d'autant plus important qu'il n'y a pas *un* poste de travail précis et assuré à l'horizon de la formation. Il y a lieu également de tenir compte des évolutions du monde du travail, où la formation générale prend de plus en plus d'importance dans l'exercice d'un métier, même peu qualifié.

Ainsi, lorsque la formation ne débouche pas sur une insertion immédiate, en formation qualifiante ou en emploi, les stagiaires auront néanmoins un bénéfice réel de leur formation.

Mais cette volonté de développer des compétences professionnelles larges se heurte à d'énormes résistances de la part du public en formation, même si pour la plupart seule la formation strictement professionnelle peut avoir un certain attrait. Comme l'écrivait Jeremy Blampain¹⁴⁴ dans son étude de 1997 consacrée aux publics de la FUNOC, « non seulement nombreux sont les stagiaires qui réduisent la formation à la qualification professionnelle, mais ils réduisent à son tour cette dernière à l'acquisition de compétences techniques souvent manuelles et très parcellaires. Ils ont une vision du travail très proche de celle qui a prévalu au XIX^{ème} siècle, à savoir l'exécution de tâches purement techniques et parcellaires ; leur perception de la qualification professionnelle ne tient pas compte des évolutions actuelles, où la formation générale prend de plus en plus d'importance dans l'exercice d'une profession même ouvrière ».

On l'a vu, cette vision de la formation subordonnée aux exigences supposées des entreprises est fortement ancrée dans les représentations des classes populaires.

Ils estiment dès lors que la formation ne doit dispenser que des compétences qu'ils jugent utiles pour occuper un poste de travail relativement peu qualifié : du concret et de l'immédiatement rentable. Tout savoir jugé « théorique » apparaîtrait inutile dans ce contexte.

La volonté de développer des compétences professionnelles larges au sein des OISP se heurte également à des réticences de la part des pouvoirs publics, comme en témoigne les missions qu'ils ont assignées par décrets¹⁴⁵ aux OISP. Ainsi, dans le décret relatif aux OISP et EFT, seule la mention faite à l'acquisition de compétences techniques correspond directement à une montée en qualification professionnelle... Et encore, on peut se demander pourquoi le décret a précisé que les compétences devaient être « techniques », comme s'il avait voulu en limiter la portée et en exclure les compétences générales et sociales...

Pour le reste, en résumé, il s'agit, sur le plan professionnel, de préparer un maximum de stagiaires à entreprendre une formation qualifiante : à cet effet, il s'agit de les amener à faire un bilan de compétences, à élaborer un « projet professionnel », à acquérir des « comportements professionnels » et des compétences techniques, et enfin à s'orienter dans le dédale de la formation professionnelle.

144 Jeremy Blampain, op. cit, page 147.

145 Voir dans le troisième chapitre les points concernant les décrets DIISP et EFT/OISP ; nous y avons notamment retranscrit les objectifs et missions assignées aux OISP par le décret encadrant les OISP.

Comme on l'a vu, dans cette optique le risque est grand d'illusionner la plupart sur leurs chances effectives de s'intégrer par la suite dans une formation qualifiante, où on sait que les places sont chères.

Par ailleurs, la mission de les aider à acquérir des « comportements professionnels » pourrait avoir pour effet de se rabattre en partie sur des objectifs se situant en amont d'un véritable travail de formation ou de préformation professionnelle : « apprendre à se lever et à se laver », structurer son temps, se resocialiser, reprendre confiance en soi, reprendre pied dans le monde du travail...etc. Ces objectifs sont éminemment louables, mais chacun sait que les comportements professionnels dépendent en grande partie de la situation socioprofessionnelle effective ; en d'autres mots, si la personne avait un emploi, il n'y aurait vraisemblablement aucun dysfonctionnement dans ses « comportements professionnels ».

Comme on l'a vu également, un autre risque serait de transformer les formateurs en « orientateurs-prospecteurs-placiers » par rapport à la formation qualifiante et à l'emploi. Ce serait faire porter sur leurs épaules la responsabilité d'échecs fréquents. Chacun sait en effet que les succès et les échecs dans l'insertion professionnelle s'expliquent par bien des variables, la plupart extérieures à la formation, comme la situation du marché de l'emploi et les caractéristiques des stagiaires. Leur insertion en formation qualifiante est quant à elle tributaire des places qui y sont disponibles, ainsi que des prérequis et autres critères d'entrée qui y sont exigés et qui ne sont en général pas clairement explicités.

Enfin, comme déjà dit, un autre effet pervers serait que les OISP soient acculés à relever leurs exigences à l'entrée et à pratiquer une sélection sévère, pour ne garder que des stagiaires susceptibles de s'insérer rapidement en formation professionnelle qualifiante ou en emploi.

12.1.2 *La montée en qualification sociale*

A l'expérience, on constate que les questions de société peuvent intéresser fortement les publics peu qualifiés, même s'ils se demandent parfois s'il s'agit bien là de « matières d'enseignement » et si ce n'est pas perdre son temps que de réfléchir, tant ils sont conditionnés à ne rechercher que les compétences pratiques qu'ils pensent utiles pour l'emploi. Mais y a-t-il quelque chose de plus concret et qui les touche davantage que la vie dans la société ? Ainsi par exemple, l'analyse de la reproduction des inégalités sociales à l'école les concerne au plus haut point. Elle peut les déculpabiliser et les motiver à se battre pour influencer sur le cours des choses, notamment pour leurs enfants ; en outre, son effet sur la motivation à apprendre est parfois spectaculaire, certains ayant le sentiment d'avoir une revanche à prendre.

Comme l'écrit Bernard Charlot « réintégrer dans le champ du savoir les enfants du peuple en situation d'échec, c'est leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social, qu'il est aussi leur problème en tant précisément qu'on les en exclut : cela vaut la peine de savoir, je peux, je dois, et non pas seulement en tant qu'individu développant ses potentialités intellectuelles mais en tant que membre d'une classe sociale luttant contre l'oppression ».¹⁴⁶

Bien sûr, si on souhaite qu'ils continuent à être des exécutants et des consommateurs lobotomisés, il ne faut surtout pas développer leur qualification sociale.

On engendre en effet une demande beaucoup plus difficile à gérer socialement que celle, à demi-résignée, des personnes qui, sans qualification, se sentent sans droit.

Mais les dangers sont réels qu'ils ne se laissent séduire par les sirènes de l'extrême droite : pour des chômeurs qui n'ont plus rien à perdre, ses slogans, ses analyses simplistes et ses promesses inconsidérées représentent en effet souvent l'unique espoir de sortir de l'ornière, même s'il est erroné.

146 Bernard Charlot, *Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre. Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, Quelles pratiques pour une autre école, Casterman, 1982, p. 136.

Dans ce domaine, les organismes de formation ont un rôle fondamental à jouer : informer, démonter les pièges de ces discours, inciter à participer à d'autres mouvements, à des actions de lutte pour l'emploi, à des groupes de défense de leurs droits...

Mais les marges de manœuvre des organismes de formation sont faibles :

- D'une part, le contexte de crise massive de l'emploi rend les demandeurs d'emploi désespérés, rebelles, prêts à se fier à tout discours démagogique... tout en estimant souvent que les questions de société ne les concernent pas et qu'elles n'ont pas leur place dans la formation... Ils sont en outre peu enclins à se mobiliser collectivement du fait de leur isolement, de la prégnance de leurs problèmes immédiats, de l'individualisme ambiant, de la perte des repères sociaux, de leur analphabétisme social...

- D'autre part, les organismes de formation ne sont pas financés pour ce genre d'actions de formation. Heureusement, le texte du décret OISP prend en compte des objectifs tels que « l'accompagnement et le développement de la citoyenneté », « le retissage des liens sociaux » et « le développement de l'autonomie sociale »... mais il semble que ce soit toujours dans une optique individuelle, et défensive plutôt qu'offensive.

En outre, dans le cadre du DIISP, où seule l'insertion professionnelle est visée, la formation sociale risque d'être envisagée par les pouvoirs subsidiaires comme devant viser l'insertion socioprofessionnelle avant tout, et donc, devant aller dans le sens d'une meilleure adaptation sociale, voire d'une moralisation et d'une conformisation aux normes sociales : sensibilisation aux réalités du travail et intégration des normes en vigueur sur le lieu de travail (l'horaire, le respect de la hiérarchie, la sociabilité...), et dans la « vie active » (la réorganisation de la vie privée, l'abandon d'assuétudes, l'hygiène...).

La dimension émancipatrice et collective risque d'en être totalement occultée, et davantage encore l'aspect de participation à la lutte contre l'inégalité dans la société.

12.1.3 *La montée en qualification générale*

Des enquêtes internationales comme PISA montrent qu'environ un tiers des jeunes de 15 ans testés sont incapables de tirer profit de l'écrit et tout aussi incapables de manier des concepts mathématiques élémentaires. Donnons la parole à un professeur du secondaire professionnel¹⁴⁷ : « tout qui a fréquenté une classe de 3^{ème} ou 4^{ème} professionnelle (parfois même du troisième degré) aura vérifié cette réalité : des élèves qui en sont encore à une laborieuse lecture de déchiffrement, sans véritable compréhension. Dans le domaine des mathématiques, ces mêmes jeunes butent sur la moindre décimale dans les quatre opérations ou ne parviennent pas à établir le rapport entre fractions et pourcentages ».

Les adultes que reçoit la FUNOC en sont en général à ce stade et ne maîtrisent pas, pour la plupart, les bases générales... Or, il est prouvé que ce sont les lacunes mathématiques et linguistiques qui causent presque toujours les difficultés dans les apprentissages ultérieurs, dans quelque domaine que ce soit. Comment, dans ces conditions, une formation seulement technique et pratique pourrait-elle être suffisante ?

Pour la petite histoire, signalons que pendant des années, dans les dossiers de demande de subside, il valait mieux parler de « techniques de communication » ou de « techniques tertiaires », plutôt que de parler de formation générale de base... et il fallait par exemple se battre pour faire admettre une facture d'achat de dictionnaires, alors que les truques ne posaient aucun problème.

Sans doute, les pouvoirs publics, belges et européens, n'avaient-ils pas encore pris la mesure de l'ampleur du problème.

147 Philippe Schmetz (professeur de français, sciences humaines et religion en 3^{ème}, 5^{ème} et 7^{ème} professionnelles) *En finir avec le professionnel*, juin 2007, article disponible sur le site de l'APED.

Aujourd'hui, la légitimité de la formation générale est mieux reconnue par les pouvoirs publics, mais ils l'orientent principalement vers l'insertion socioprofessionnelle : il s'agirait de dispenser une formation générale instrumentalisée, utilitaire, en vue de l'emploi éventuel, avec, parfois, prise en compte de dimensions de la vie quotidienne. C'est donc une vision totalement réductrice de la mission émancipatrice de la formation générale. Car si elle est nécessaire en toutes circonstances, elle est aussi et surtout un puissant levier pour participer pleinement à la vie sociale et aux choix cruciaux auxquels la société est confrontée : il faut pour cela comprendre et avoir diverses connaissances, pour se défendre individuellement et collectivement. Comme l'écrit Bernard Charlot, il s'agit de « les réintégrer dans le champ du savoir (...), leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social » ; pour ce faire, la formation générale doit les réconcilier avec l'acte d'apprendre, les aider à développer leurs potentialités intellectuelles et les stimuler à utiliser leurs connaissances dans tous les champs de la vie sociale.

Citons encore ici une très belle phrase de Marcel Hicter : « la culture n'est ni la connaissance ni l'érudition ; la culture est une attitude, une volonté de dépassement personnel total, de son corps, de son cœur, de son esprit, en vue de comprendre sa situation dans le monde et d'infléchir son destin ; c'est la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise des moyens de cette expression ».¹⁴⁸

La légitimité de la formation générale est également mal reconnue, du moins au départ, par une grande partie des publics en formation qui ont eux aussi tendance à l'instrumentaliser au profit d'une hypothétique insertion professionnelle.

Citons à nouveau ici un discours sur l'école émis par un stagiaire dans le cadre de cette enquête, discours qui illustre bien cette vision : « le problème de l'école, c'est qu'on n'apprend que des choses inutiles. On a des cours de sciences, d'histoire, de géographie... Mais à quoi cela sert ? Je me le demande mais je ne vois pas. Peut-être bien que cela fait de la culture générale, mais ce n'est pas avec cela qu'on va trouver du travail. Les patrons, eux, ils attendent autre chose ».

Beaucoup de stagiaires évoquent aussi leur imperméabilité à ce qu'ils nomment « la théorie », ce qui englobe en général toute démarche intellectuelle ou conceptuelle, même relativement élémentaire ; leur bête noire n'est pas tant les mathématiques, dont ils déclarent néanmoins ne pas avoir « la bosse » ; ils sont en effet encore plus mal à l'aise dans les autres matières de formation générale, en particulier face à l'écrit ; par opposition, ils soulignent leur goût pour ce qu'ils appellent « la pratique », ce qui désigne le plus souvent des tâches manuelles ou l'usage courant de l'informatique.

Ils reproduisent ainsi le clivage théorie/pratique qui a été à la base de leur orientation précoce vers l'enseignement professionnel ou technique. Notons par ailleurs que dans leur aversion pour « la théorie », ils rejoignent un discours fréquent du patronat qui critique l'école pour ses « savoirs abstraits et trop théoriques » et qui marque sa préférence pour une formation à l'exécution des tâches exigées par le poste de travail, et donc pour une formation produisant des travailleurs qui ne réfléchissent pas trop.

A l'opposé de ces visions réductrices, il s'agit, au contraire, de développer des compétences générales de base, transférables en toutes situations de vie ; ce que d'aucuns nomment « le portefeuille de compétences générales de base », le « socle de connaissances et de compétences » ou « les fondamentaux de la citoyenneté », selon l'expression de Philippe Meirieu.

Une question angoissante pour les OISP reste néanmoins de déterminer, en fonction du profil de chacun, ce qui est prioritaire dans le large éventail des connaissances et compétences de base ; les OISP savent en effet qu'ils disposent de très peu de temps : un an maximum, et ce dans le meilleur des cas, alors que l'école, elle, reçoit les jeunes durant une dizaine d'années au moins.

148 Cité par Pierre Georis, in *L'Université Ouverte, passée et présente*, août 2007, Association pour une Fondation Travail-Université (FTU).

Notons que dès ses débuts, il y a plus de 30 ans donc, la FUNOC avait ciblé les « langages fondamentaux en usage dans notre société » : le français - mieux s'exprimer, rédiger, comprendre les informations, structurer sa pensée -, les mathématiques - maîtriser les opérations mathématiques de la vie quotidienne et professionnelle, comprendre les statistiques, acquérir un raisonnement logique -, le langage socioéconomique - mieux connaître les institutions environnantes, maîtriser les démarches administratives, comprendre les mécanismes économiques, sociaux et politiques -. Plus tard, elle y a inclus également l'informatique de base, dans ses utilisations courantes, du fait de la présence croissante des ordinateurs dans la vie quotidienne et professionnelle.

En définissant cet objectif de maîtrise des langages fondamentaux, la FUNOC faisait du même coup le choix d'une pédagogie active, en visant à ce que les personnes s'approprient les savoirs et compétences en s'exprimant, en agissant, en réalisant des projets... bref en les maîtrisant progressivement ; La FUNOC a d'ailleurs développé, dans cette optique, le concept d'« auto-formation collective et assistée ».

On reviendra sur la question des méthodes dans le point qui suit.

Au fil des années, l'accent a été mis également sur des compétences transversales : cognitives - capacité de traitement de l'information, de mémorisation, de transfert de ses acquis, d'autoévaluation...-, méthodologiques - rapidité, organisation, autonomie, créativité...- et relationnelles - sociabilité, respect, ponctualité, esprit d'équipe...

Signalons que l'Education nationale en France ainsi que la Communauté française de Belgique ont adopté récemment un texte concernant les socles de connaissances et de compétences : il reprend « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». On y trouve d'un côté des connaissances/compétences-clés, en français, mathématiques, informatique, dans une langue étrangère et en histoire/géographie/culture générale (ces dernières étant appelées « compétences humanistes »), d'un autre côté des « compétences sociales et civiques » pour vivre en société ainsi que pour développer autonomie et initiative.

Rappelons enfin que l'enquête PISA a défini six niveaux de lecture, qui en eux-mêmes constituent tout un programme de formation générale en français ; voici comment les concepteurs de PISA définissent ces six niveaux :

- Compétences inférieures de niveau zéro : capacité de lire, sans avoir acquis les habiletés nécessaires pour utiliser la lecture pour apprendre.
- Niveau de compétence 1 : capacité de reconnaître les thèmes principaux d'un texte portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples.
- Niveau de compétence 2 : capacité d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extra-textuelles.
- Niveau de compétence 3 : capacité de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.
- Niveau de compétence 4 : capacité de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.
- Niveau de compétence 5 : capacité d'évaluer l'information et d'élaborer des hypothèses, en faisant appel à des connaissances spécialisées, en développant des concepts contraires aux attentes.

Rappelons que dans le quart d'élèves de 15 ans les plus défavorisés, plus de 70% se situent en dessous du niveau 3 : ils ne sont donc pas capables de « réussir des tâches de lecture de complexité modérée » et ne sont pas capables de « repérer plusieurs informations dans un texte ». Au contraire, parmi les 25% des plus nantis, huit élèves sur dix sont capables d'effectuer ces tâches.

12.1.4 *La question des méthodes*¹⁴⁹

Il faut éviter à tout prix que le « socle de compétences » soit considéré comme un préalable à toute activité complexe telle qu'on est amené à en accomplir dans la vie d'adulte, dans la vie « citoyenne ».

Sinon, on serait ramené à une conception très linéaire et progressive de la construction des connaissances et compétences, et celles-ci seraient ainsi totalement déconnectées du vécu, ce qui dans le cas d'adultes se justifie encore moins que pour des enfants.

A l'opposé, la pratique pédagogique par activités et projets fait l'hypothèse que le plus complexe peut être plus mobilisateur que le moins complexe, qu'on peut avoir une ambition culturelle forte, qui donne sens aux savoirs, et ne pratiquer qu'a posteriori et au fur et à mesure, les apprentissages des connaissances et des compétences nécessaires.

La méthode consiste donc à renverser une logique fréquente de l'enseignement qui veut qu'on commence d'abord par apprendre des connaissances de base, avant de les utiliser. Il s'agit ici de d'abord les utiliser (dans des démarches actives qui ont du sens) pour ensuite apprendre à les maîtriser... C'est ce que font spontanément les enfants quand ils apprennent à parler ; c'est ce que nous faisons tous quand nous commençons à parler une langue étrangère ou quand nous sommes confrontés aux problèmes de vie d'adulte : placés dans des situations complexes, nous apprenons par essais et erreurs ...

Comme l'écrit Bertrand Schwartz, « l'organisation même de la formation des adultes sous une forme scolaire, qui privilégie, et survalorise le travail intellectuel et l'abstraction par rapport à l'expérience et l'approche concrète de l'environnement a tendance à exclure la grande masse des travailleurs. (...) L'école est un lieu où l'on apprend des savoirs. Si l'on ne conteste pas leur nécessité, on recherchera surtout comment apprendre à traiter ses problèmes, et l'on sent bien que ce n'est pas l'école qui le permet ».¹⁵⁰

Rappelons en outre que l'expérience scolaire a très souvent laissé des traces négatives, entraînant la peur d'être jugé, d'autant plus que la formation est souvent perçue comme réservée aux jeunes : aller se former, c'est montrer, avouer qu'on ne sait rien.

Il n'y a bien sûr pas de recettes, pas de baguette magique...

Tout le défi pédagogique consiste à faire en sorte que les savoirs fassent sens pour ces publics, et par là à les motiver, en leur faisant expérimenter par eux-mêmes l'intérêt, l'utilité et/ou le plaisir des apprentissages : apprentissages généraux, professionnels ou sociaux, puisant leurs sources dans le réel.

Cela implique non seulement le choix de certains contenus de formation qui font sens - « les fondamentaux de la citoyenneté », comme les appelle Philippe Meirieu - mais aussi le choix de méthodes actives, mettant les apprenants en situation de réaliser des tâches ou des projets ; comme l'écrit Philippe Meirieu, en situation active, les personnes constateront d'elles-mêmes qu'il leur faut mobiliser des « savoirs contributoires » : la lecture, le calcul, le droit, les mathématiques, l'histoire, l'électricité, la littérature...etc. Bref, toutes ces disciplines, pour qu'elles prennent sens, doivent être au service d'une démarche active concrète réalisée par les apprenants, qui doivent découvrir qu'ils en ont besoin.

Ainsi, les méthodes déployées visent à réconcilier progressivement les individus avec certains savoirs « scolaires », en leur faisant éprouver que ce sont des outils et des armes dans la vie ; les méthodes visent en parallèle à valoriser les compétences que les personnes possèdent déjà par leur expérience de vie : de nombreuses activités font ainsi appel à leurs savoirs et savoir-faire, leur

149 A ce sujet, voir les nombreux documents pédagogiques produits par la FUNOC et par d'autres OISP ; voir aussi les différents ouvrages de Philippe Meirieu, dont nous nous inspirons largement ici.

150 Bertrand Schwartz et J.J. Scheffknetch, *La formation continue*, page 149, in *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 8, Paris, PUF, 1978, pp.141 à 179.

expression orale, leur capacité à réfléchir... Enfin, ces activités leur permettent de s'impliquer dans des projets valorisants et gratifiants, et qui ont du sens à leurs yeux. Il s'agit donc aussi par là d'améliorer leur estime de soi, leur confiance en soi, leur autonomie et leur capacité de prise d'initiative.

12.1.5 Conclusion

On constate donc l'ampleur des défis que doivent relever les OISP sur le plan sociopédagogique, face à la sous-scolarisation : motiver et former dans le cadre d'une réelle montée en qualification, et ce sur une période très courte, alors que l'école, elle, reçoit en général les jeunes durant plus d'une dizaine d'années... Et on a vu que nombreux sont ceux qui en sortent presque sans le moindre bagage ! Dans certains cas, ils savent à peine lire, écrire et compter, et sortent souvent de l'école avec d'autres déficits : une très mauvaise estime de soi, un sentiment d'infériorité, un manque de confiance en soi pour les apprentissages, des difficultés sérieuses de mémorisation et de concentration, peu d'autonomie et peu d'initiative... Ils sont aussi souvent tombés dans le dégoût d'apprendre.

Rappelons la phrase de Matéo Alaluf : « les objectifs assignés aux organismes d'insertion sont de mieux faire ce que ne sont pas parvenues à faire la socialisation familiale et l'institution scolaire, avec des moyens nettement moindres en temps et en argent ».¹⁵¹

Face à ces énormes défis posés par la sous-scolarisation, les OISP, la FUNOC en particulier, constituent un véritable creuset de recherches et d'innovations pédagogiques en matière de contenus et de méthodes de formation des jeunes et adultes peu qualifiés. Leur volonté est de continuer à innover et à créer, toujours dans la perspective de rencontrer les besoins de formation de ces publics, de les amener à monter en qualification et de les aider à se construire ou se reconstruire un avenir. Encore faut-il que les modes de reconnaissance institutionnelle et de financement des OISP le leur permettent, ce qui n'est pas évident.

Le moment est venu de rappeler que la FUNOC porte, depuis ses origines, le projet d'une Université Ouverte. Ce projet prévoit que l'ensemble des organismes de formation d'adultes s'organisent en partenariat en vue de rencontrer les besoins de formation de ces publics.

12.2 Le projet d'université ouverte porté par la FUNOC, modèle enrichi par plus de trente années d'expérience

12.2.1 Introduction

Aujourd'hui, le secteur des OISP/EFT constitue la Base du dispositif global de formation des adultes qui pourrait voir le jour sous le vocable d'« Université Ouverte ». Ce secteur est en lien étroit avec les diverses branches du mouvement ouvrier qui, dans des cadres systématiquement pluralistes, revendiquent le droit à la formation pour tous.

Aujourd'hui aussi, dans le cadre du DIISP, un partenariat important existe entre ce secteur de base et d'autres organismes de formation d'adultes, tels que l'Enseignement de Promotion Sociale, le FOREM, l'IFAPME, le monde associatif de l'Éducation Permanente, le CUNIC, l'Institut supérieur de culture ouvrière, quelques facultés ouvertes des Universités traditionnelles ...

A partir de cet existant, quand on prône le projet d'« Université Ouverte », on vise la construction d'une offre systématisée pour le public peu qualifié : offre articulant au mieux les différents organismes concernés et organisant donc la possibilité d'une montée générale et progressive en

151 Matéo Alaluf, op.cit., page 25.

qualification de ce public, avec des entrées et sorties à tous les niveaux, et avec même pour certains une préparation à l'entrée à l'université.

Le schéma ci-dessous constitue un essai de représentation du modèle de cette « Université Ouverte » ; chaque case y correspond à un dispositif remplissant une fonction déterminée, ce dispositif étant en rapport avec l'ensemble.

Mais avant de le présenter et de le commenter, il convient de faire trois remarques préalables :

1 - Actuellement, comme on l'a vu, les OISP ne sont autorisés à accueillir que des demandeurs d'emploi peu qualifiés (CESI ou moins) ou en période longue d'inoccupation (plus de 2 ans).

Or le projet d'« Université Ouverte » s'adresse à l'ensemble du monde populaire : pas aux demandeurs d'emploi exclusivement, mais aussi aux travailleurs, aux pensionnés, aux femmes au foyer... et donc pas seulement non plus à des très peu qualifiés mais aussi à des personnes détentrices de diplômes de niveau plus élevé, même si le projet donne une priorité absolue aux besoins de formation des moins scolarisés. Une telle mixité des statuts et des niveaux dans une même communauté éducative crée en effet des solidarités, une promotion collective et un enrichissement mutuel, et elle permet d'envisager des projets collectifs portant sur la vie de l'ensemble du territoire.

Il s'agit donc de cesser de transformer les organismes de formation s'adressant aux peu qualifiés en « ghettos pour demandeurs d'emploi de « bas-niveau » », avec tout ce que cela implique de stigmatisation pour les personnes.

2 - Le projet de dispositif global conçu dans le cadre du projet d'Université Ouverte vise à offrir une formation globalisante, rencontrant les adultes dans la globalité de leurs expériences de vie. Les niveaux de la formation peuvent ainsi être très variables : de niveau primaire ou secondaire inférieur pour les apprentissages de base, de niveau secondaire inférieur ou supérieur pour l'acquisition de compétences et pour les apprentissages techniques et professionnels, enfin d'un niveau supérieur lorsque sont abordés les problèmes à résoudre, les expériences de vie et les enjeux de société ; y sont en effet alors exploitées des disciplines telles que la sociologie, l'économie, le droit, les sciences politiques, la littérature, les sciences ... etc. Seule une telle globalité d'approche est digne d'une réelle formation d'adultes ; elle permet en outre d'envisager des projets collectifs.

Il s'agit donc de cesser de faire des OISP « l'école primaire » du FOREM, de l'enseignement de Promotion Sociale ou de tout autre organisme de formation dit de qualification.

3.- Le projet d'« Université Ouverte » vise à prendre en compte les besoins collectifs des publics peu scolarisés, à créer des solidarités, à les réconcilier avec le goût d'apprendre, à les aider à trouver des repères sociaux et des moyens de lutter collectivement contre les injustices et les inégalités... Cela implique un temps suffisamment long pour permettre la (re) construction d'une identité personnelle et collective.

*12.2.2 Principaux dispositifs constituant le dispositif global projeté dans le cadre de l'« Université Ouverte »*¹⁵²

Rappelons que des entrées et des sorties sont possibles au niveau de chaque dispositif.

1) Un **dispositif d'Information et de Sensibilisation** à la formation, s'adressant aux publics cibles mais aussi aux nombreux organismes-relais.

152 Source : Paul Demunter, *20 ans d'éducation des adultes*, 1997, co-édition FUNOC - l'Harmattan.

2.) Un **dispositif d'Accueil et d'Orientation**, avec fonctions d'information, d'évaluation et d'orientation des candidats stagiaires ; pour certains, ce dispositif peut par ailleurs permettre la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

3) Un **dispositif « Passerelle »** : lorsque la demande est imprécise ou qu'il apparaît clairement que le stagiaire subit une contrainte et n'est pas demandeur de formation, il peut être orienté vers un dispositif « Passerelle » : des ateliers ayant pour but de motiver ou de remotiver la personne, de la redynamiser, d'élargir ses centres d'intérêt et de construire avec elle un projet. Lorsque ce projet est clarifié, elle est orientée vers une formation interne ou externe pour l'aider à le réaliser. « Passerelle » constitue donc une interface entre la sensibilisation et la formation proprement dite.

4) Un **Service Psychosocial** : compte tenu des difficultés rencontrées par ces publics et des nombreux obstacles qu'ils rencontrent, ce dispositif a pour fonction de faciliter l'entrée en formation et la poursuite de cette formation. Ce dispositif, qui a une fonction éducative transversale, est en interrelation avec tous les dispositifs de formation. Le service psychosocial, en plus, constitue une interface avec les organismes extérieurs à vocation sociale, thérapeutique et caritative ainsi qu'avec les services sociaux des communes. Les stagiaires qui y ont recours connaissent, pour la plupart, des conditions de vie telles qu'ils ne sont guère en mesure de suivre avec profit une formation. Ils sont alors pris en charge par les intervenants sociaux qui les aident à résoudre leurs problèmes ou, lorsque les cas sont trop lourds, les orientent vers des services extérieurs spécialisés.

5) Un **dispositif d'Accueil des enfants en bas âge** : l'accueil des enfants permet aux parents-stagiaires de poursuivre leur formation. Il a également une mission éducative transversale : en interaction étroite avec les formateurs, ce dispositif remplit une double fonction éducative : en direction des enfants bien sûr, mais aussi en direction des adultes, par un accompagnement et parfois des formations courtes de conseil à la parentalité.

6) Lorsque le projet de formation est clarifié, les stagiaires (s'ils en ont le besoin), entrent dans l'un des **dispositifs de formation de base**:

- *L'alphabetisation*, où il s'agit d'apprendre à lire, écrire et acquérir les outils intellectuels pour comprendre le monde, et aussi de lutter contre l'analphabétisme de retour.

- *La formation générale de base ou la formation de base à caractère technique*. Comme son nom l'indique, cette dernière se distingue de la précédente par un caractère plus technique et donc déjà pré-professionnel. Encore que sa fonction première soit bien de donner la formation de base indispensable à toute montée en qualification.

- *Le dispositif langues* dont la fonction est l'apprentissage d'une langue étrangère.

- *Le dispositif des « formations à projet »* qui est au service de la réalisation d'un projet.

7) Des **dispositifs de formation qualifiante**

A l'issue d'une ou de plusieurs formations de base, (ou pour certains déjà après la phase d'orientation), la possibilité est offerte d'entamer un cycle pouvant conduire soit à un diplôme soit à une qualification ; ce dispositif de formations qualifiantes est en filière avec le dispositif des formations de base et est organisé en partenariat avec les divers opérateurs de qualification.

8) Un dispositif permettant l'entrée à l'université ou à d'autres types d'enseignement post-secondaire: ce dispositif organise la **préparation d'un Examen Spécial d'Entrée** (ESE).

9) Un **dispositif de centres de ressources** : en parallèle, les stagiaires ont accès aux différents centres de ressources, qui ont pour mission d'apporter un soutien à ceux qui éprouvent des difficultés à suivre le programme ou à ceux qui souhaitent approfondir une matière ou encore réaliser des exercices supplémentaires. Ils constituent aussi un dispositif d'attente à l'entrée en formation ou de préparation à des concours extérieurs, un lieu de production pédagogique et un dispositif de formation individualisée du type des ateliers pédagogiques personnalisés.

10) **Un dispositif de suivi** : enfin, à la sortie de leur formation, les stagiaires ont accès, s'ils le désirent, à un dispositif de suivi qui exerce tout autant une fonction de recherche de stage ou d'emploi que de suivi de la formation, avec des modules, des ateliers ou des activités de formation continue

11) Un **dispositif de formation de formateurs, de recherche et de production pédagogique**, en interaction étroite avec l'ensemble des dispositifs de formation. La recherche, quant à elle, a pour fonction d'analyser les diverses dimensions entrant en ligne de compte dans la problématique de la formation des adultes peu qualifiés et peu scolarisés , ainsi que d'accompagner en permanence les actions de manière à les analyser et à les guider.

L'ensemble des dispositifs est traversé par la sensibilisation à et le développement de la qualification sociale.

12.2.3 Conclusion

Ce vaste projet d'une Université Ouverte en direction des personnes peu scolarisées et peu qualifiées devrait être mis sur le métier avec tous les partenaires concernés, dont bien sûr la FUNOC. L'atout principal de la FUNOC est incontestablement son capital d'expérience. On ne fonctionne pas durant plus de trente ans dans un cadre déterminé et avec un projet éducatif global sans accumuler des connaissances et un savoir-faire importants dans le domaine de la formation des publics de faible niveau. Cela se manifeste clairement dans les productions pédagogiques de la FUNOC, dans ses activités d'accueil, d'orientation et de suivi, dans les services rendus au public, dans le nombre de personnes qui lui font confiance et dans la crédibilité acquise sur le plan local et régional. Cela se manifeste aussi dans la présence de formateurs expérimentés, capables de prendre en charge, du jour au lendemain, des formations et des projets de toute espèce. Cette expérience, ajoutée à une offre très diversifiée, met l'institution en état de répondre presque instantanément à des demandes nouvelles émanant des pouvoirs publics, des entreprises, des organisations syndicales ou du public lui-même.

Un deuxième atout réside incontestablement dans son dispositif global. Même si les acteurs n'en ont pas toujours une perception claire, il existe et est suffisamment souple et performant pour répondre rapidement aux multiples sollicitations du terrain, pour recruter sans trop de difficultés un public généralement peu enclin à venir en formation, pour nouer et maintenir des contacts privilégiés avec un public de plus en plus exclu des circuits sociaux.

Toutes ces potentialités sont quotidiennement mises au service du public que la FUNOC a choisi de viser. Celui-ci a répondu nombreux à ses sollicitations et constitue donc une réelle base sociale.

CHAPITRE V

ÉLÉMENTS DE METHODE STATISTIQUE

On s'applique dans cette partie à expliquer chacune des techniques statistiques utilisées, sur la base d'un exemple pris dans les parties précédentes.

13 INTERPRÉTATION DES TABLEAUX CROISÉS : χ^2 ET ASSOCIATIONS LOCALES

13.1 Les tableaux de contingence

« Tableau de contingence » est le nom que l'on donne à un tableau tel que le suivant, qui recense et ventile les observations (ou sujets statistiques) selon deux systèmes de catégories, correspondant à deux variables de type nominal.

Dans chaque case du tableau, on trouve l'effectif, le pourcentage ligne et le signe des associations locales.

Ainsi, la première case en haut à gauche (hormis les marges) fournit l'information que 96 personnes sont *à la fois* inscrits en prépro3R et de nationalité belge, que ces 96 représentent 85% du total de la ligne des préproR, à savoir 113. Enfin les signes +++ représentent l signe des associations locales, qui indiquent ici que l'association entre le caractère « préproR » et le caractère « belges » est beaucoup plus élevé qu'on ne devrait s'y attendre si les nationalités étaient également distribuées parmi les filières de formation. Le mode de calcul des associations locales est en relation avec celui du χ^2 , que l'on détaille ci-après.

(filières formation) x (Nationalités)

N	%L	bel ges	européen	maghrébins	afri cains	asi eDi vers	europEst	S/LIGNE :
prépro3R	85% +++	96	11 10%	2 2%	1 1%	--	3 3%	113 100%
préproBât	74%	92	9 7%	12 10%	5 4%	2 2%	4 3%	124 100%
foGénéBase	71%	140	16 8%	13 7%	6 3%	10 5% ++	12 6% +	197 100%
al pha	61% ---	68	9 8%	20 18%	8 7%	3 3%	3 3%	111 100%
S/COLONNE:	73%	396	45 8%	47 9%	20 4%	15 3%	22 4%	545 100%

Avec 7 correction(s) de Yates, $\text{Khi}^2 = 35.19$ pour 15 d.d.l. s. à .01

Le χ^2 , ou khi2, est la statistique de base du tableau de contingence. Il repose sur la comparaison des effectifs observés dans les données et les effectifs théoriques, qui représentent ce que seraient les effectifs sous l'hypothèse d'indépendance des variables, c'est-à-dire concrètement dans notre exemple si les nationalités étaient réparties dans les mêmes proportions quelles que soient les filières de formation.

Si on appelle o_{ij} l'effectif observé dans la case située à l'intersection de la ligne i et de la colonne j , l_i le total à droite de la ligne i et c_j le total en bas de la colonne j , et N l'effectif total du tableau, l'effectif théorique pour cette case, t_{ij} se calcule comme $l_i \times c_j / N$. Il serait par exemple pour la case déjà évoquée égal à $113 \times 396 / 545$, soit 82,1.

La contribution d'une case au χ^2 se définit comme la différence entre effectif observé et l'effectif théorique, différence élevée au carré et divisée par l'effectif théorique. Le χ^2 lui même se définit comme la somme de ces contributions, ce qui s'écrit en résumé :

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_{ij} - t_{ij})^2}{t_{ij}}$$

Le χ^2 s'interprète comme une sorte de distance entre la réalité observée et le modèle de l'indépendance. Plus le χ^2 est élevé, en tenant compte des dimensions du tableau (les degrés de liberté), plus on peut rejeter l'Hypothèse d'indépendance des variables. Dans notre exemple, cette hypothèse est rejetée au seuil de probabilité $P < .01$, ce qui signifie que le hasard ne peut produire

un écart de cette taille que dans moins de 1% des cas, en raison de quoi on rejette l'idée que cette différence soit due au hasard.

Les degrés de liberté (d.d.l) sont calculé comme le nombre de lignes du tableau, moins une, multiplié par le nombre de colonnes, moins une. Les corrections de Yates interviennent pour limiter l'influence des cases à trop petit effectif théorique.

Le calcul des associations locales s'appuie pour chaque case sur la contribution de cette case au χ^2 . +++ signale une association très forte, significative au seuil de .01, ++ à .05, + à .10, aucun signe aucune association (l'effectif observé est pratiquement égal à l'effectif théorique), et on repart dans l'autre sens avec -, -- et --- qui signale un effectif observé très faible au regard de l'effectif théorique¹⁵³.

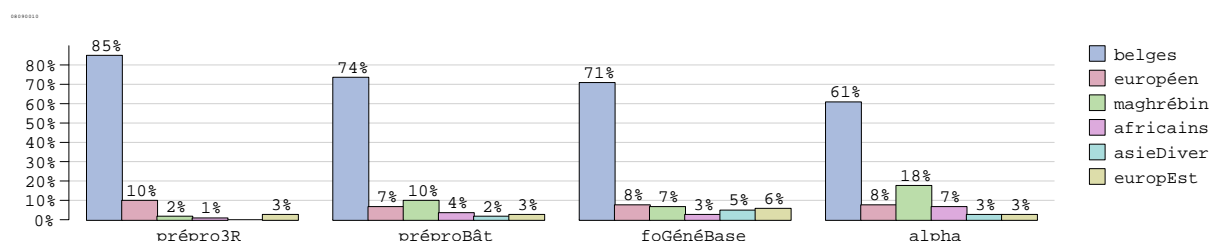
La convention usuelle de lecture d'un tableau de contingence est que l'on place en lignes la variable indépendante, celle qui explique, et en colonnes la variable dépendante, celle qui est à expliquer ; dans cette disposition, on emploie les pourcentages ligne, et le tableau répond à la question « dans les différentes filières de formation, comment se distribuent les nationalités ? ». Si on avait échangé lignes et colonnes, la question serait « au sein des nationalités, comment les sujets se répartissent-ils dans les différentes filières de formation ? ». A vrai dire, dans l'exemple cité, il s'agit plus d'une distribution réciproque que d'une opposition cause/effet, et le choix de l'orientation est donc arbitraire.

Dans certaines situations, le grand nombre de positions de la variable dépendante pose de tels problèmes de mise en page du tableau qu'on est amené à s'affranchir de la convention d'orientation du tableau : on le signale si c'est le cas, et on utilise alors les pourcentages colonne.

13.2 Représentations graphiques

Plusieurs représentations graphiques des tableaux de contingence sont envisageables. Parmi les plus répandus, citons le *diagramme en barres et pourcentages* et l'*analyse factorielle de correspondances simple*.

13.2.1 Le diagramme en barres et pourcentages



Il contient une partie des informations du tableau de contingence lui-même.

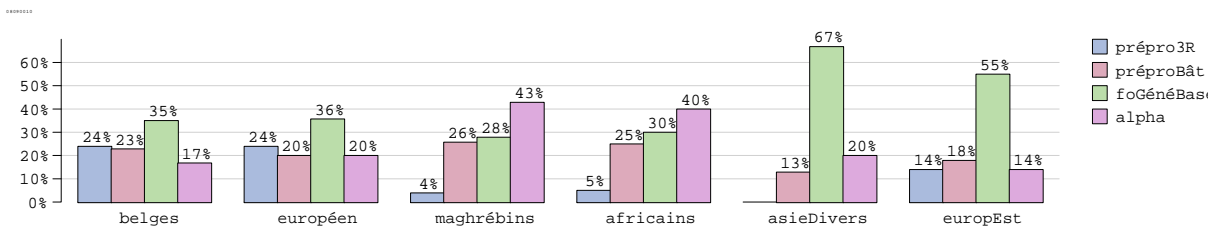
Pour chacune des positions de la variable en lignes, un pseudo-histogramme affiche des barres de hauteur proportionnelle au pourcentages-lignes, un code de couleur manifestant les positions de variable en colonnes.

Un facteur de distorsion possible de l'interprétation est que le total des barres d'une position en ligne est ramené à 100%, ce qui dissimule les disparités d'effectifs des totaux-lignes.

Il s'agit donc d'une représentation dissymétrique, utile si le contraste de statut indépendante/dépendante est fort entre les variables.

De plus, dans l'exemple, le fort taux de belges dans tous les cas cache un peu les autres phénomènes. Si on échange lignes et colonnes, une autre lecture des éléments de ce tableau devient possible :

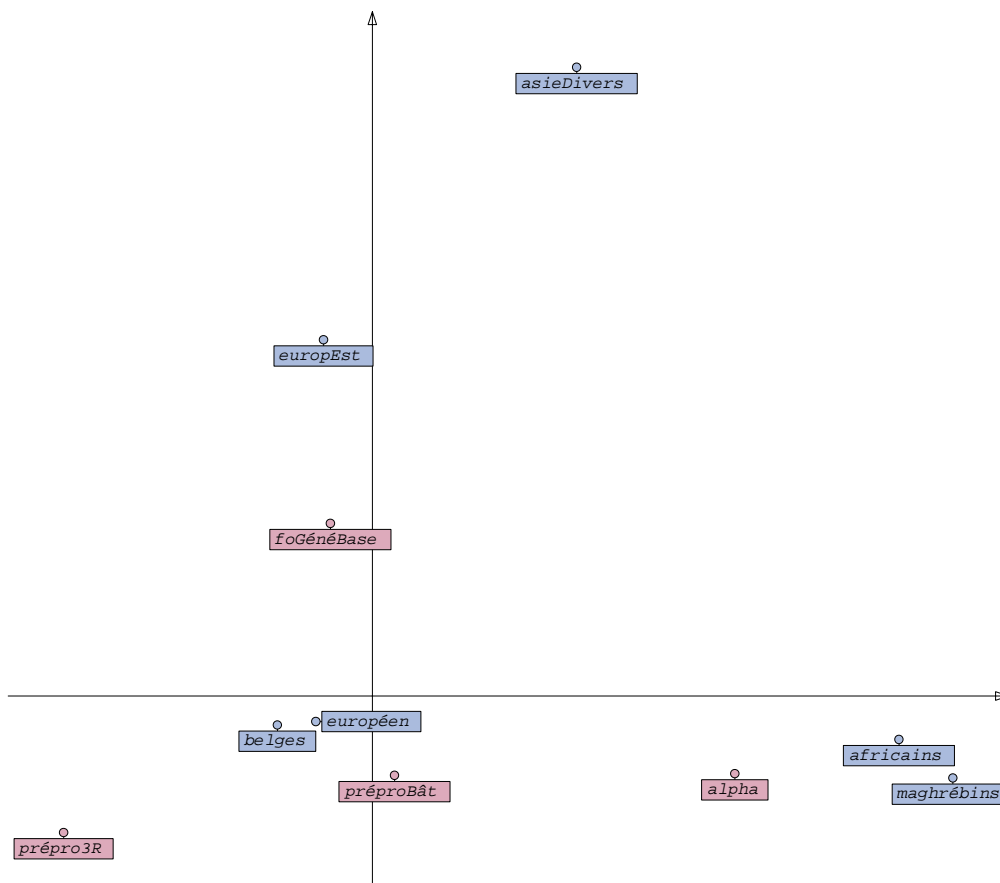
¹⁵³ Pour plus de détails sur les modes de calcul des différentes quantités, se référer à la documentation en ligne d'Hector², rubrique « Annexe statistique ».



La prédilection assez logique des maghrébins et africains pour l’alphabétisation devient très apparente, de même que celle des asieDivers et europEst pour la formation générale de base.

13.2.2 L’analyse factorielle de correspondances simple

A partir du même tableau de contingence, on peut obtenir l’image suivante :



Il s’agit d’une Analyse Factorielle de Correspondances dite simple, parce qu’elle ne concerne que deux variables. Les étiquettes représentant les valeurs possibles des deux variables sont projetées dans un plan formé par deux axes qui concentrent une part maximale de l’information du tableau. Ici le premier axe, horizontal, rassemble 72,63% de l’inertie totale, tandis que le second porte 26,65% de cette inertie. C’est dire que le plan porte 98,38% de l’information du tableau, pratiquement tout. L’interprétation se fait par lecture des oppositions entre valeurs sur les axes. Le premier axe oppose les africains et maghrébins aux autres nationalités, le second différencie les personnes originaires d’Asie et d’Europe de l’Est. Les proximités dans le plan entre valeurs de l’une et de l’autre variable, écrites dans des étiquettes de couleurs différentes, correspondent à des associations locales élevées.

Cette représentation, contrairement à la précédente, est symétrique, c'est-à-dire que l'échange des lignes et des colonnes donnerait le même schéma, avec seulement échange des couleurs des étiquettes.

L'attention du lecteur doit être attirée sur le fait que, par le fait de « l'effet d'homothétie » décrit notamment par Ph. Cibois, n'importe quel tableau de contingence fournit toujours une belle Analyse factorielle de correspondances, même si le test principal de contingence n'est pas significatif, parce que cette technique amplifie toujours au maximum les contrastes, même les plus ténus. En conséquence, le schéma de l'AFC ne saurait servir de preuve d'une relation : c'est le χ^2 avec son seuil de probabilité qui, seul en fait foi.

14 ANALYSE FACTORIELLE DE CORRESPONDANCES MULTIPLE

14.1 Principes

L'AFCM est une extension de l'analyse factorielle de correspondances, présentée dans la rubrique précédente, à plus de deux variables.

Cette méthode s'applique à des données du genre catégoriel, c'est-à-dire qui découpent l'univers des sujets en groupes disjoints. Les variables sont traitées comme dans un tableau de contingence, où l'ordre des lignes et des colonnes n'a aucune importance. D'ailleurs, de même que l'analyse factorielle de correspondances simple s'applique au tableau de contingence constitué par le croisement de deux variables, l'analyse factorielle de correspondances multiple s'apparente à l'étude d'un tableau de contingence à autant de dimensions qu'il y a de variables concernées.

Cependant, alors que dans le cas de deux variables l'AFC intervenait comme illustration des relations présentes dans un tableau de contingence directement lisible par un opérateur humain, dans le cas de plus de deux variables ce tableau n'est plus directement lisible, et l'AFC devient donc un moyen indirect d'interpréter ce tableau de contingence multidimensionnel.

Comme le commentaire d'un tableau de contingence s'appuie sur le test du χ^2 , l'analyse factorielle de correspondances s'appuie sur une matrice des χ^2 entre les variables impliquées. Une AFC donnera toujours quelque chose, fût-ce sur des variations extrêmement ténues ; elle-même ne peut pas dire si les relations entre variables sont significatives.

Les éléments mathématiques qui forment les soubassements de l'analyse factorielle de correspondances sont au-delà des capacités d'explication de l'auteur, en aveugle et sans connaissance de son public ; pour le lecteur intéressé et muni d'une formation scientifique suffisante, ces éléments sont exposés dans la plupart des ouvrages traitant de l'analyse statistique des données. On recourra plutôt ici à une version analogique, intuitive et quasi-mythologique de l'explication.

Dans un tableau croisé, on observe à l'intersection de certaines lignes et de certaines colonnes plus d'observations, de sujets qu'on ne s'attendrait à en trouver si les variables étaient tout à fait indépendantes l'une de l'autre. De cela on déduit qu'il existe entre la ligne et la colonne en question une correspondance, une affinité : « Les sujets de la ligne *machin* ont tendance à être proportionnellement plus nombreux dans la colonne *truc* que dans d'autres colonnes ».

Cette affinité va être traduite par une proximité : la ligne *machin* doit être d'autant plus proche de la colonne *truc* que leurs effectifs communs excèdent l'attendu. La proximité se définit comme une faible distance, et les distances se mesurent dans des espaces. L'analyse factorielle de correspondances va donc consister à « inventer » un espace avec un certain nombre de dimensions (on y reviendra), espace tel que les distances euclidiennes (racine carrée de la somme des carrés des distances partielles sur chaque dimension) s'ajustent au mieux avec l'affinité constatée.

A ce stade du propos, l'analyse factorielle rejoint les autres méthodes factorielles. Disposant d'un espace à n dimensions dans lequel est situé un nuage d'objets, on peut faire tourner (mathématiquement, c'est très facile) ce nuage jusqu'à l'aligner selon l'axe où il s'étire le plus (où son inertie est la plus grande). La métaphore pédagogique usuelle de l'auteur à ce propos (mais sans garantie de compréhension universelle) est celle de la pomme de terre, mais pas n'importe laquelle, celle de Bintje (ou Binche en wallon/picard), qui est plus longue que large, et plus large qu'épaisse.

L'analyse factorielle de la Bintje, objet à trois dimensions, consiste à trouver comment la placer pour qu'elle soit la plus longue possible (en gros). L'axe selon laquelle on la place est le premier axe de l'analyse. Ensuite on coupe la Bintje, perpendiculairement à ce premier axe, en son centre de gravité, et on considère la coupe de la Bintje, objet désormais réduit à deux dimensions, dans la suite des opérations. On cherche l'axe le plus étiré de cette coupe, et l'on dit que c'est le deuxième axe de l'analyse. Que reste-t-il de la forme de la Bintje ? Un axe perpendiculaire au second, passant par son centre de gravité, qu'on appellera troisième axe.

Et puis c'est tout. D'un objet comportant trois dimensions (la Bintje posée n'importe comment dans l'espace), nous avons tiré trois axes, et nous n'en tirerons pas un de plus.

Cependant, ces axes possèdent des qualités intéressantes :

- ils sont perpendiculaires entre eux (orthogonaux)
- ils sont d'inertie décroissante (parce qu'à chaque étape on a sélectionné l'axe le plus étiré qui se puisse trouver)

La conséquence de ceci est que si on a besoin d'une mesure qui résume le mieux l'objet étudié (la Bintje), le premier axe est le meilleur résumé qu'on puisse trouver. Si ça ne suffit pas, on utilisera aussi le deuxième axe, et si on s'en tient là, on n'aura besoin que de deux mesures au lieu des trois dimensions de départ. Le bénéfice peut sembler mince, parce qu'il ne s'agit après tout que d'une pomme de terre ; mais si on transpose au cas général où une douzaine de dimensions sont nécessaires pour décrire les données, arriver à concentrer la majorité de l'information sur deux ou trois mesures (les premiers axes) constitue un gain très important. Le sens de la démarche est qu'on ne peut de toutes façons pas raisonner sur la réalité dans toute sa chatoyante diversité, à cause de la limitation de nos sens et de nos esprits, et que donc, pour tenter de comprendre un phénomène, il est préférable de le réduire à quelques mesures significatives, et de considérer temporairement le reste comme du bruit. Cette attitude, qu'on appelle parfois un peu péjorativement le réductionnisme, est souvent la condition *sine qua non* de l'élaboration du savoir.

14.2 Aide à l'interprétation

Nous prenons comme exemple l'AFC de synthèse de la description des publics, dans la seconde partie du rapport. Il s'agit d'étudier simultanément la liste de variables ci-dessous :

- Filière de formation
- Sexe
- Européens ou non
- Classes de durée d'inoccupation
- Ambitions professionnelles
- Situation logement
- Niveau de formation ordinal

Avant de lancer l'AFC, on vérifie la légitimité de la démarche, notamment en s'assurant que chacune des variables impliquées obtient, quand on la croise avec les autres variables, au moins un χ^2 significatif et de préférence plusieurs.

L'AFC s'accompagne d'informations utiles à l'interprétation des résultats :

Analyse factorielle de correspondances
 Nom générique des variables calculées :
 Afc filières et socio
 2 axes demandés sur 7 axes non-triviaux

Inerties	par axe	cumulées
axe 1 :	76.50%	76.50%
axe 2 :	14.72%	91.22%

L'information la plus utile est l'inertie cumulée, qui, avec 91,22% sur les deux premiers axes, justifie qu'on n'en utilise pas davantage : l'information contenu dans les 7 variables initiales va se trouver d'une certaine manière résumée sur deux seulement.

Les tableaux qui suivent permettent d'apprécier à quel point la position des objets correspondants aux classes des variables initiales dans le nuage global est bien respectée par les axes successifs. Il faut se représenter le segment qui relie la position de l'objet au point origine (le 0 de tous les axes). ce segment fait avec chaque axe un angle. Plus cet angle est faible (cosinus proche de 1), mieux le point est représenté sur l'axe (mieux son segment se couche sur l'axe). Plus l'angle est proche de 90° (et donc cosinus nul), moins bien le point est représenté par l'axe, et plus il s'y projette près du 0.

Qualité de projection des classes (100*cos²)
sur axe 1 2 tous

sexe			
femme	91	1	92
homme	89	2	91

européens			
Européens-	0	30	30
Européens+	1	20	21

filiales formation			
prépro3R	41	37	78
préproBât	93	0	93
foGénéBase	38	5	43
alpha	3	90	93

etc. (pour toutes les variables d'origine)

Comme on n'a conservé que deux axes, la qualité de la projection de chaque classe des variables d'origine dans le plan que forment les deux axes est estimée par la colonne « tous ». Ainsi, dans la variable « filiales formation » ci-dessus, quatre cas de figure contrastés se présentent :

- La classe *prépro3R* est à peu près correctement représentée, grâce à ses projections sur les deux axes
- La classe *préproBât* doit entièrement sa bonne projection dans le plan à l'axe 1
- La classe *foGénéBase* est médiocrement représentée dans le plan : sa projection sur l'axe 1 n'est pas très élevée, et sur l'axe 2 quasi nulle. Cela signifie que, dans le nuage de l'AFC, cette classe « se cache » devant ou derrière le plan des deux premiers axes, dans une zone de l'espace qu'ils représentent mal. Il faudra donc être très prudent quant aux commentaires sur la position de cette classe
- La classe *alpha* est presque entièrement représentée sur l'axe 2

On épargne au lecteur la suite de ce tableau, dont il s'agissait seulement d'expliquer le principe.

Contributions (en %)
à l'axe 1 2

sexe		
femme	8	0
homme	14	0
Total	23	0

européens		
Européens-	0	6
Européens+	0	1
Total	0	7

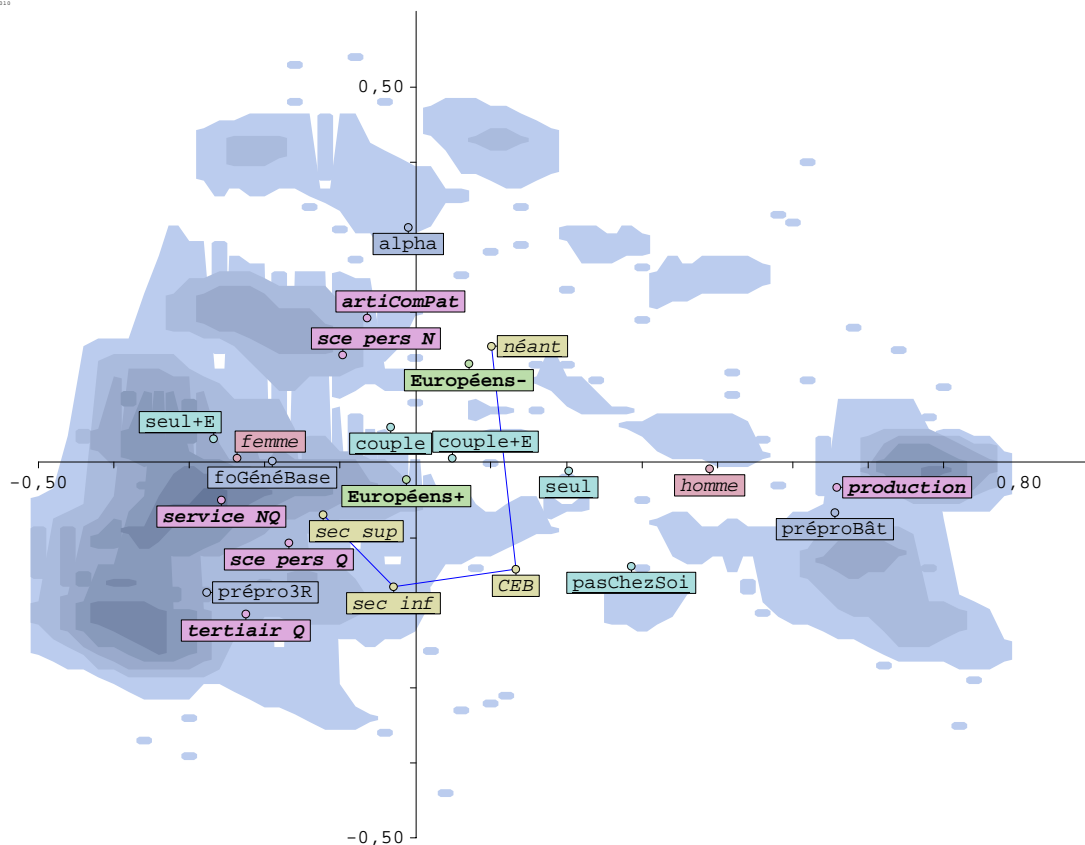
filiales formation		
prépro3R	5	11
préproBât	21	2
foGénéBase	4	0
alpha	0	25
Total	29	38

etc.

Ce tableau est en quelque sorte le symétrique du précédent. Il ne s'agit plus de savoir si les classes sont bien représentées, mais quelle part de l'inertie des axes a été fournie par chaque variable et plus précisément par chacune de ses classes. Ceci permet d'élaborer la signification de chacun des axes, et ouvre la voie à un commentaire pertinent.

14.3 Représentation en projection

Comme l'Analyse Factorielle de Correspondances Multiple vise à rendre intelligible un tableau de contingence rendu trop complexe par un nombre élevé de dimensions, c'est sur une représentation graphique que va s'appuyer l'essentiel de l'analyse :



Fondamentalement, la projection permet de représenter des sujets dans le plan formé par deux axes, généralement les deux premiers issus d'une analyse factorielle. Par convention, le premier axe, le plus important, est l'axe horizontal.

Chaque sujet possède donc une coordonnée horizontale ou abscisse, sa valeur pour l'axe 1, et une coordonnée verticale ou ordonnée, sa valeur pour l'axe 2. On pourrait donc le représenter dans l'espace par un point ou un symbole quelconque, ou encore son nom s'il en a un.

Toutefois, dans l'analyse de données à effectif important, comme c'est le cas ici, de nombreux sujets peuvent avoir les mêmes coordonnées ou des coordonnées très voisines : dans ce cas ils se masqueront les uns les autres, ou fourniront une représentation très embrouillée et illisible. On utilise donc ici la technique du nuage de densité : là où il n'y a aucun sujet, le fond d'image est blanc ; ailleurs, les taches bleues sont d'autant plus foncées que la densité locale en sujets est élevée.

Les coordonnées d'une classe d'une variable sont calculées comme la moyenne des coordonnées des sujets qui relèvent de cette classe : ainsi l'étiquette « femme » est placée au centre de gravité de l'ensemble des femmes parmi les sujets. Plus précisément, sa position est le petit cercle auquel le

cartouche de l'étiquette est relié, en vertu d'un algorithme qui vise à éviter la superposition des étiquettes.

Les étiquettes des différentes classes d'une même variable sont écrites dans des cartouches de la même couleur, dans une même combinaison d'attributs des caractères (italique, gras, souligné), pour rendre le graphique quand même un peu lisible en noir et blanc.

Enfin, quand une variable est ordinale, comme c'est le cas de « niveau de formation ordinal », les positions de ses différentes classes sont reliés dans l'ordre des valeurs par une série de segments, ce qui permet de confronter l'ordinalité de la variable à celle des axes.

On n'a parlé ici que de technique. Une interprétation développée ici, hors contexte, serait sans intérêt. Pour le détail de l'interprétation, on se reportera donc à l'analyse effectuée là où l'exemple a été prélevé (.Synthèse sur les caractéristiques des filières).

15 ANALYSE DE VARIANCE MULTIPLE

15.1 Principes et modes de calcul

Egalement appelée MANOVA (acronyme de la version anglaise), elle repose sur le principe de l'analyse de variance simple (alias ANOVA), que l'on rappelle ici brièvement.

15.1.1 L'ANOVA

L'ANOVA (Analysis Of Variance) correspond au cas de figure du croisement mixte, c'est-à-dire au croisement d'une variable catégorielle (la nominale, ordinale ou logique en premier lieu) et d'une variable numérique ou assimilée.

L'enjeu de la démarche est le suivant : considérant les différences mesurées entre les individus selon la seconde variable, peuvent-elles être attribuées plutôt au « bruit » des caractéristiques individuelles des sujets, ou à leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories selon la première variable ?

Le test statistique décisif dans ce cas est le F de Snédécour-Fisher : s'il n'est pas significatif, cela doit être interprété comme le signe que les variations de la variable numérique ne sont pas expliquées par l'appartenance catégorielle des sujets.

Le rapport F de Snedecor-Fisher se définit comme le rapport de la variance inter-groupe et de la variance intra-groupe. Il est d'autant plus grand que les différences entre sujets s'expliquent mieux par leur appartenance à un groupe, plutôt qu'à des variations aléatoires individuelles.

On pose N l'effectif total, K le nombre de groupes distincts.

On pose n_i l'effectif de chaque groupe et t_i le total de ses valeurs.

On pose enfin T le total général des valeurs (la somme des t_i).

La variance totale v se calcule comme :

$$v = \frac{\sum x^2 - \frac{T^2}{N}}{N - 1}$$

Elle se décompose en variance inter-groupe v_{ir} :

$$v_{ir} = \frac{\sum \frac{t_i^2}{n_i} - \frac{T^2}{N}}{K - 1}$$

et variance intra-groupe v_{ia} :

$$v_{ia} = \frac{\sum x^2 - \sum \frac{t_i^2}{n_i}}{N - K}$$

et enfin F se calcule comme v_{ir} / v_{ia} . Cette quantité est comparée aux valeurs de seuil dans la table à deux dimensions du F, avec $K-1$ et $N-K$ degrés de liberté.

15.1.2 Plus d'un facteur explicatif

L'analyse de variance multiple généralise l'ANOVA au cas où on cherche à vérifier si les variations d'une variable numérique sont explicables par l'influence de plusieurs variables catégorielles, indépendamment les unes des autres ou en interaction. L'interaction désigne les situations où, selon les valeurs d'une des variables explicatives, l'autre variable joue un rôle explicatif différent.

Analyse de la variance de (permis) selon (Age>35) et (sexe)

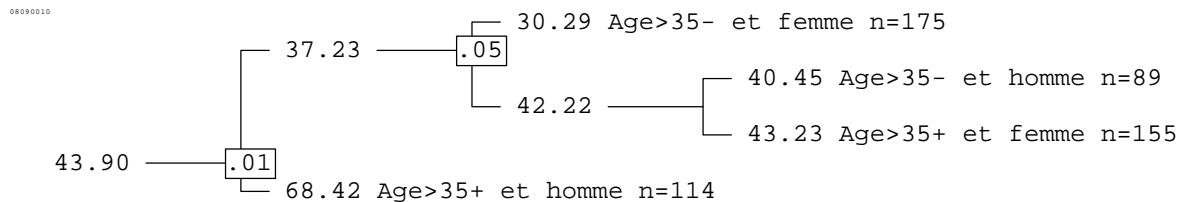
Classe 1	Classe 2	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Age>35-	femme	175	30.29	45.95
	homme	89	40.45	49.08
Age>35+	femme	155	43.23	49.54
	homme	114	68.42	46.48
TOUS	ENSEMBLE	533	43.90	49.63

Variation totale : 1312682.93 pour 532 degrés de liberté
 dont variation liée à v. num. 1 : 54319.32 pour 1 d.d.l., moyenne 54319.32
 dont variation liée à v. num. 2 : 49243.61 pour 1 d.d.l., moyenne 49243.61
 dont variation d'interaction : 0.00 pour 1 d.d.l., moyenne 0.00
 et variation intra-classes : 1209120.00 pour 529 d.d.l., moyenne 2285.67
 Variable num. 1 : $F(1, 529) = 23.77$ s. à .0000
 Variable num. 2 : $F(1, 529) = 21.54$ s. à .0000
 Interaction : $F(1, 529) = 0.00$ n.s.

Dans l'exemple ci-dessus, on cherche à savoir si la probabilité d'avoir le permis de conduire, dans la population étudiée, est lié à un facteur d'âge, de sexe, ou d'une interaction des deux. Ici le détail des calculs intermédiaires est fourni, mais l'essentiel est dans les trois dernières lignes : oui, l'âge joue un rôle extrêmement significatif (Variable num. 1 : $F(1,529) = 23.77$ s. à .0000), oui, indépendamment de l'âge, le sexe joue un rôle extrêmement significatif (Variable num. 2 : $F(1,529) = 21.54$ s. à .0000), non, l'âge ne modifie pas l'influence du sexe et *vice versa* (Interaction : $F(1,529) = 0.00$ n.s.).

15.2 Représentations graphiques

15.2.1 L'arborescence des contrastes



Ceci est à la fois une représentation graphique du tableau précédent et la mise en œuvre d'une autre statistique : celle du $|t|$ de Student entre groupes indépendants. Il s'agit d'un arbre couché sur le côté. A gauche, à la racine, la valeur moyenne de la variable numérique étudiée pour l'ensemble de la population. A droite, les feuilles sont les différentes sous-catégories engendrées par la combinaison des variables catégorielles, classées selon l'ordre croissant des moyennes pour la variable numérique.

La structure entre la racine et les feuilles résulte de l'algorithme suivant : une fois les sous-classes ordonnées par moyennes croissantes, on cherche dans cette liste le point de coupure qui fournit le contraste maximum, mesuré par le $|t|$ de Student. Cela fournit une première bifurcation, que l'on orne du seuil de signification P si précisément le contraste est significatif.

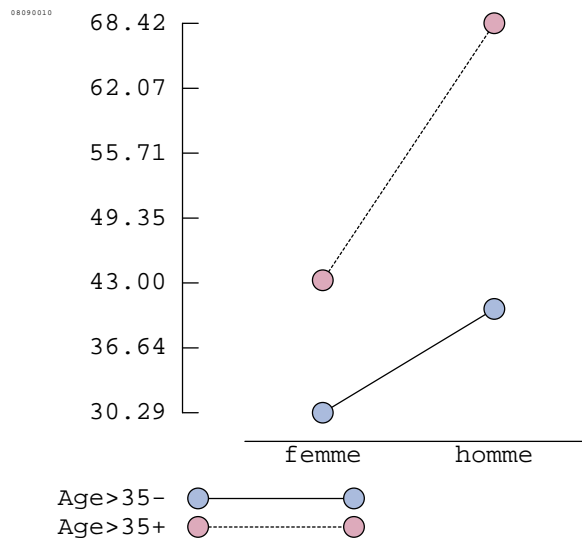
La coupure forme deux listes indépendantes, que l'on explore récursivement de la même manière, jusqu'à ce que chaque liste ne contienne plus qu'un sous-groupe : cela fournit les ramifications intermédiaires.

Dans l'exemple, le premier contraste, significatif à $P < .01$, oppose les hommes de plus de 35 ans à toutes les autres personnes. Ensuite, parmi ceux qui restent, le second contraste, significatif à $P < .05$, oppose les femmes de moins de 35 ans au reste de la sous-liste. Enfin le dernier contraste entre jeunes hommes et femmes âgées n'est pas significatif : ils ont à peu près la même probabilité de posséder le permis.

La même représentation est utilisée dans l'ANOVA simple.

15.2.2 Graphique spécifique de la MANOVA

En revanche celui-ci n'apparaît qu'avec la MANOVA :



L'échelle verticale est l'axe des moyennes croissantes de bas en haut. Chaque point de couleur représente un sous-groupe. Les sous-groupes qui ont la même valeur sur la première variable explicative (ici l'âge) ont la même couleur et sont reliés par un trait. Les sous-groupes qui ont la même valeur sur la seconde variable explicative sont placés dans la même colonne. En cas d'interaction (ce qui n'est pas le cas ici), les traits pourraient se couper, signifiant qu'un des facteurs voit son influence inversée selon la valeur de l'autre.

16 ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

16.1 Principes et aides à l'interprétation

L'analyse en composantes principales, ou ACP, est aux variables numériques ce que l'AFC (cf. Chapitre de ce nom) est aux variables catégorielles : le moyen de prendre en compte simultanément les relations entre plus de deux variables, et éventuellement un grand nombre.

Comme l'AFC s'appuie sur la matrice des Khi^2 , l'ACP s'appuie sur la matrice des corrélations entre les variables : l'ACP n'est légitime que si les variables prises en compte ont entre elles des corrélations (selon le test r de Bravais-Pearson, ou rBP) significatives.

Dans l'AFC, chaque sujet est un point dans un espace d'autant de dimensions qu'il y a de variables à analyser. Celles-ci, après avoir été centrées-réduites¹⁵⁴, fournissent les coordonnées initiales du point.

Ensuite s'applique le mécanisme de base de toutes les analyses factorielles, tel qu'il a été présenté au chapitre de l'AFC, avec la métaphore de la Bintje dans l'espace à trois dimensions.

Si on prend l'exemple de l'ACP des catégories de la présentation de soi (cf. Chapitre de ce nom), le lancement de l'analyse fournit les informations suivantes :

Analyse en composantes principales (préliminaire)

548 sujets sont concernés

Taux d'inertie des axes

	propre	cumulé
1 :	31,04%	31,04%
2 :	20,85%	51,89%
3 :	18,50%	70,39%
4 :	16,69%	87,08%
5 :	12,92%	100,00%

Le taux d'inertie des axes nous renseigne sur le mécanisme de concentration de l'information opéré par l'ACP : alors que les inerties initiales étaient vraisemblablement égales entre elles et donc à 20% du total, puisqu'on part de 5 variables, l'analyse en concentre maintenant 31,04% sur l'axe principal, et en cumulé 51,89% sur les deux premiers axes, permettant d'envisager la représentation dans un plan. Ce taux n'est pas extraordinaire, mais simplement acceptable : on estime souvent qu'une analyse factorielle utile doit regrouper au moins la moitié de l'inertie totale sur les deux premiers axes ; c'est le cas ici.

Corrélations des variables

axe	1	2	3	4	5	
	+ .68	+ .28	- .39	- .24	+ .51	£ n bon travailleur 1
	+ .68	+ .45	+ .02	- .11	- .56	£ n offensives 1
	+ .57	- .27	- .04	+ .77	+ .04	£ n sympathie 1
	+ .46	- .24	+ .81	- .22	+ .17	£ n calme 1
	- .29	+ .80	+ .35	+ .34	+ .21	£ n demandeur 1

Le tableau ci-dessus détaille la corrélation (rBP) de chaque variable d'origine (intitulés en bout de ligne) avec les axes successifs issus de l'analyse.

On note que la corrélation de la cinquième variable avec le premier axe est négative et assez faible en valeur absolue. Cette variable a en revanche une forte corrélation positive avec le second axe.

On en verra les effets dans la représentation en projection.

Carré des corrélations des variables (*100)

axe	1	2	3	4	5	tous	
	46	8	15	6	26	100	£ n bon travailleur 1

¹⁵⁴ La centration-réduction consiste à ôter à toutes les valeurs d'une variable sa moyenne (centration) et à diviser le résultat par son écart-type (réduction). La variable ainsi transformée a pour moyenne 0 et pour écart-type 1, ce qui rend comparables des variables qui initialement ne l'étaient pas.

47	21	0	1	31	100	É n offensives 1
33	7	0	60	0	100	É n sympathie 1
21	6	65	5	3	100	É n calme 1
9	63	12	12	4	100	É n demandeur 1

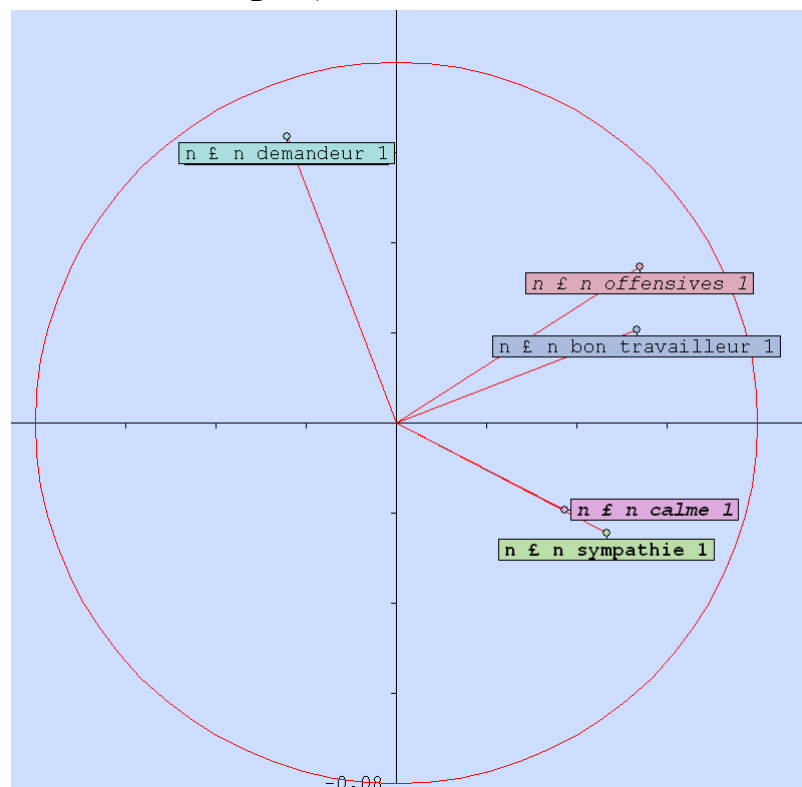
Ce tableau est en quelque sorte une variante du précédent, au sens où toutes ses valeurs sont des carrés des valeurs du tableau précédent (multipliés par 100 pour apparaître en pourcentages). L'intérêt de cette manœuvre est que le carré de la corrélation entre deux variables mesure la part d'inertie (ou variance) qui leur est commune. Ce tableau montre donc comment chaque variable d'origine « ventile » ses 100% d'inertie entre les axes de l'analyse : la première variable d'origine « cède » 46% de son information à l'axe 1, 8% à l'axe 2, 15% à l'axe 3...

Contributions (en %)

axe	1	2	3	4	5	
29	7	16	7	40		É n bon travailleur 1
30	20	0	1	49		É n offensives 1
21	7	0	72	0		É n sympathie 1
14	5	71	6	4		É n calme 1
6	61	13	14	7		É n demandeur 1

Ce dernier tableau est en quelque sorte le converse du précédent. Les pourcentages ont maintenant pour total 100 dans chaque colonne : ils représentent quelle part de son inertie chaque axe « doit » à chacune des variables d'origine, et explicitent « de quoi il est fait ». Ainsi l'axe 1 est fait à 29% de la première variable, à 30% de la seconde ... et presque pas de la cinquième. En revanche l'axe 2 est à 61% fait de la cinquième variable, dont on se souviendra peut-être qu'elle représentait, à la différence des quatre autres, une qualité « négative ».

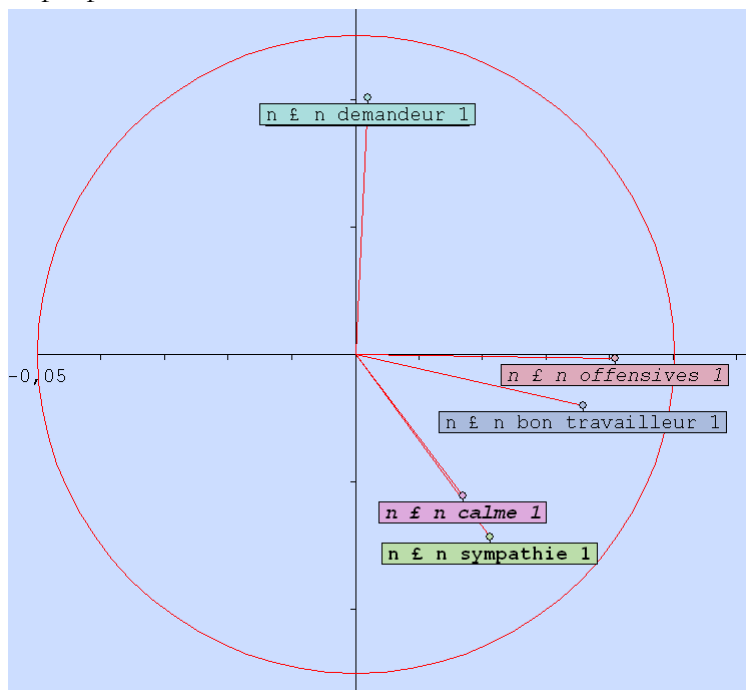
16.2 Représentation en projection



Dans cette méthode de projection, chaque variable est représentée par un rayon plus ou moins raccourci du cercle de rayon 1, dit de projection parfaite. Les coordonnées de l'extrémité du rayon correspondent exactement aux corrélations variables-axes exposées dans un des tableaux précédents.

16.3 Rotation VARIMAX

La rotation VARIMAX consiste à faire pivoter les axes d'une analyse factorielle de manière à ce qu'un ensemble de variables désigné obtienne les meilleures projections possibles sur les axes après rotation. Il s'agit en somme d'aligner au maximum les variables sur les axes, ceci visant à faciliter l'interprétation du schéma. Après une rotation VARIMAX basée sur les cinq variables d'origine, notre exemple prend l'allure suivante :



La variable « demandeur » est presque parfaitement alignée avec l'axe vertical, et les variables « offensives » et « bon travailleur » avec l'axe horizontal. On retrouvera dans le chapitre « Présentation de soi » l'interprétation détaillée du schéma.

17 TYPOLOGIES SUR VARIABLES LOGIQUES OU NUMERIQUES

17.1 Principes

La typologie s'applique à des données de type numérique ou assimilables.

Etant donné une série de n variables de ce genre, chaque sujet possède une position dans l'espace à n dimensions défini par ces variables.

Le but de la manœuvre, commun à toutes les typologies bien raisonnées, consiste à fabriquer des paquets de sujets, ou classes, de telle manière

- que les sujets à l'intérieur d'une classe se ressemblent le plus possible
- que les classes entre elles soient aussi différentes que possible

Il s'agit en fait de l'idéal de n'importe quel classement.

L'algorithme employé ici peut être décrit comme suit :

- commencer par calculer le centre de gravité de la galaxie des sujets
- puis regrouper les sujets identiques dans des groupes (il ne manquerait plus qu'ils fussent classés séparément)
- puis classer les groupes de sujets (qu'on appellera ci-dessous sujets pour simplifier) par distance (euclidienne) croissante par rapport à ce centre
- puis prendre les deux premiers sujets de sa liste et décide d'en faire un bouquet (comme deux cerises)
- puis prendre le sujet suivant dans sa liste, et estimer s'il « vaudrait mieux »
 - ◊ l'accrocher au sujet de gauche
 - ◊ l'accrocher au sujet de droite
 - ◊ faire un nouveau bouquet avec d'un côté l'ancien bouquet et de l'autre le sujet en cours de classement
- puis faire cela pour chacun des sujets jusqu'à épuisement de la liste

A la fin, on dispose d'une arborescence complète, quelque chose comme un chou-fleur avec un gros trognon qui est l'ensemble des sujets, et des bouquets qui se subdivisent jusqu'à n'être plus, aux extrémités, que des sujets individuels ou des paquets de sujets identiques.

Une caractéristique importante de cette démarche est qu'on part du petit chou-fleur initial (les deux premiers sujets), et qu'on présente de nouveaux éléments à classer, qui vont descendre dans l'arborescence, pour se fixer où ils seront le mieux. Pour cette raison, la démarche peut être qualifiée de Classification Hiérarchique Descendante, par opposition aux méthodes dites de Classification Hiérarchique Ascendante, où on part des sujets de base, et on essaie de rassembler ceux qui se ressemblent le plus pour faire un paquet, et ainsi de suite jusqu'à n'avoir qu'un paquet, qui est le chou-fleur au sens de l'algorithme utilisé ici. Souci : le temps de calcul de la CHA est en o^3 , c'est à dire qu'il croît comme le cube du nombre de sujets concernés, tandis que la CHD est en $o \cdot \log(o)$, c'est-à-dire qu'il croît comme le nombre de sujets multiplié par son logarithme. Les connaisseurs apprécieront, mais cela a surtout pour effet que la typologie reste possible, même avec un très grand nombre de sujets.

La critique généralement adressée à la CHD est que son résultat final est sensible à l'ordre initial de présentation des sujets, surtout en ce qui concerne les « mal classés », qui, difficiles à ranger par n'importe quelle méthode, iront de ça de là selon la stratégie employée.

Une réponse théorique est qu'il importe peu de bien ranger les inclassables, mais de mettre à jour un « bonne » structure de classes, si elle existe. Une réponse pratique est d'adopter un ordre canonique, qui classera toujours de la même manière le même ensemble d'objets. C'est le but du classement préalable par distance croissante au barycentre, qui fournit empiriquement les résultats les plus intéressants.

Une autre forte question est « qu'est-ce que l'algorithme entend par 'il vaudrait mieux faire ceci ou cela' ? » ; autrement dit, quel *critère* de décision est utilisé. Il serait possible de proposer une gamme complète de critères (jusqu'à dix-sept dans certains ouvrages), en laissant à l'utilisateur la responsabilité de choisir. On considère ici que la typologie, comme les analyses factorielles, est une technique de synthèse illustrative et non démonstrative, et qu'à partir de là la bonne méthode est celle qui marche bien. On a donc choisi un critère robuste, qui est celui de la maximisation de la variation inter-classes et (c'est en fait une seule et même chose) de la minimisation de la variation intra-classes.

17.2 Centrage-réduction et critères de coupure

La variation, définie ainsi, repose sur la somme des carrés des écarts à la moyenne pour chacune des variables constituant le profil des sujets comme des classes. Si tous les écarts-types des variables sont égaux, alors chaque variable exerce dans le classement une influence égale à celle de chaque autre.

Si les écarts-types sont très contrastés, il vaut mieux utiliser la transformation centrée réduite, qui a chaque variable x substitue $z = (x - m_x) / s_x$, autrement dit remplace toute variable par une variable homothétique, mais de moyenne 0 (ce qui importe peu) et d'écart-type 1 (ce qui importe beaucoup). Ainsi, toutes les variables en sont au même point. Sinon, la variable la plus dispersée décide de presque tout et les autres ne servent à presque rien.

Si les écarts-types sont du même ordre de grandeur, on peut choisir de centrer-réduire ou pas, et donc d'admettre qu'une variable peut éventuellement jouer un rôle plus important dans la constitution des groupes ; il suffit simplement de savoir que c'est cela qu'on fait.

Le choix des critères de coupure intervient lors des propositions de découpage. Le calcul de l'arborescence a créé un unique chou-fleur, et on peut débattre de la manière d'en séparer les bouquets. Dans tous les cas, on part du bouquet global, qu'on découpe en deux selon son embranchement (l'algorithme fait que tous les embranchements sont binaires). Si plus de deux classes ont été demandées, il faut éclater un bouquet, puis un autre, et ainsi de suite jusqu'à obtention du nombre de classes souhaitées. Oui, mais quel sera le prochain bouquet à éclater ? Le plus gros, dit le bon sens. Oui, mais qu'est ce que ça veut dire, « gros » ? D'où les critères de coupure :

- avec le critère des effectifs, le plus gros bouquet est celui qui possède les effectifs les plus élevés. Cette approche tend à fournir des classes d'effectifs équilibrés.
- avec le critère de la variance (la variation moyenne, autrement dit la variation divisée par le nombre de sujets concernés), le plus gros bouquet est celui qui offre la variance la plus élevée, ce qui peut s'interpréter comme une sorte d'hétérogénéité. Cette approche tend à fournir des classes aussi homogènes que possibles, mais avec éventuellement des effectifs très contrastés, ce qui n'est parfois pas bien intéressant pour les statistiques ultérieures.
- avec le critère de la variation, on tient compte des deux aspects à la fois : le scandale de l'hétérogénéité est d'autant plus grand qu'il concerne un plus grand nombre de sujets ; et on peut tolérer un groupe très hétérogène s'il ne comporte pas beaucoup de cas. Cette

approche, qui est proposée par défaut, est une approche de compromis, qui accepte un éventuel groupe fourre-tout qui préserve la qualité de classement des autres groupes.

17.3 Exemple

Voici un exemple issu du chapitre « Discours sur l'école ».

On cherche à établir une typologie basée sur la fréquence de certaines catégories sémantiques (R, Q, P, E, B) dans les réponses aux questions sur le souvenir de l'école.

Typologie

228 sujets répartis en 22 cas distincts

Les données sont centrées-réduites

Essai avec 5 classes selon le critère de la variation

	cl. 1	cl. 2	cl. 3	cl. 4	cl. 5
Effectifs	92	48	20	31	37
Variances	0,49	2,31	2,12	3,65	3,56
RDansTexteScol a	0,00	0,98	1,00	1,00	0,16
QDansTexteScol a	0,01	0,25	0,20	0,16	0,03
PDansTexteScol a	0,02	0,00	0,00	0,71	0,70
EDansTexteScol a	0,04	0,00	1,00	0,00	0,68
BDansTexteScol a	1,00	0,04	0,10	0,39	0,05

Cinq variables logiques engendrent 32 combinaisons théoriques (2^5), mais 13 n'existent pas (22 cas distincts). Les éléments contenus dans les cinq dernières lignes du tableau sont les fréquences des différentes variables logiques dans chaque classe de la typologie.

Ainsi la classe cl.1 est caractérisée par une fréquence de 1.00 (100%) pour B, cl.2 par une très grande incidence de R, mais aussi 25% de Q. Les autres classes sont nettement plus composites, et rassemblent des fréquences élevées dans au moins deux variables logiques, ce qui obligerait à les dénommer de manière plus compliquée.

Sans prolonger ici l'analyse de l'exemple, on rappellera que le moment le plus crucial d'une analyse typologique est celui où l'on nomme les classes obtenues, et on peut même aller jusqu'à dire que la facilité ou la difficulté à trouver une dénomination appropriée pour les classes est un des éléments qui entrent dans le compromis du choix du nombre de classes, voire du type de critère à employer. En effet, ces noms de classes vont ensuite être employés dans le commentaire de la statistique, sans qu'il soit possible ou souhaitable de rappeler à tout instant les profils de valeurs moyennes qui leur correspondent : le choix de noms de classes intelligibles et fidèles à leur contenu est donc un impératif pour l'ergonomie cognitive du travail réalisé.

On retrouvera l'interprétation détaillée dans le Chapitre « Discours sur l'école ».

18 L'ANALYSE DES SEQUENCES

Il s'agit d'une méthode publiée en 2000 par A. Dubus (Bulletin de Méthodologie Sociologique N°65, January 2000), employée de manière pionnière par C.A. Cardon en 1996 dans sa thèse « Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail », mise au point dans une version proche de celle qui est actuellement implémentée dans le logiciel utilisé ici dans une enquête 2000 sur les itinéraires professionnels et d'études de 344 étudiants de licence de Sciences de l'Education, employée par Lionel Conraux en 2002 pour étudier des stratégies de résolution de problème dans sa thèse « Les interfaces sont un problème didactique » et en cours d'utilisation par des thésards d'A. Jaillot dans l'analyse d'interactions en e-learning. En 2009, cette méthode joue un rôle très important dans une recherche sur les stagiaires de bas niveau de formation dans les régions Nord-Pas-de-Calais et Ardennes, menée par Thérèse Levené.

18.1 Notions de base

18.1.1 Définitions

Une *séquence* est définie ici comme une série d'*états*. Les états sont pris dans un *vocabulaire des états*, ensemble fini et explicite des états possibles dans l'univers étudié.

Un état peut apparaître une fois, plusieurs fois, aucune fois dans une séquence donnée. La longueur totale d'une séquence (le nombre des états successifs qu'elle contient) est quelconque.

Les états sont représentés par des symboles (essentiellement des lettres¹⁵⁵). Une séquence unitaire est donc représentée par une suite ininterrompue (sans espace ni caractère spécial du genre tabulation ou saut de ligne) de symboles.

Un ensemble de séquences est constitué de plusieurs séquences, chacune d'elle étant associée à un individu statistique différent.

18.1.2 Interprétations possibles

Le caractère successif des états d'une séquence a une portée très abstraite. Les données en forme de séquences peuvent renvoyer à des éléments très variés de la réalité : elles sont utilisables dès que le phénomène étudié peut être caractérisé par une succession d'entités prises dans un ensemble fermé, chaque entité étant caractéristique d'une étape ou période discrète ; la succession elle-même peut renvoyer à l'écoulement du temps, mais aussi à d'autres concepts (conséquence, filiation, place dans un classement...).

Les données prises ici pour l'illustration de la technique proviennent d'une enquête auprès de plusieurs centaines d'étudiants en licence de sciences de l'éducation, au cours de l'année 2001. Les éléments faisant l'objet d'une analyse de séquence sont ici les différentes situations connues par les individus par rapport l'emploi, aux études ou à une combinaison des deux, entre la fin de leurs études secondaires et le début de l'année universitaire de l'enquête.

Le vocabulaire des états peut initialement être très diversifié, c'est-à-dire comporter beaucoup d'états différents. Il sera toujours possible d'en fabriquer si besoin est des versions simplifiées à l'aide d'outils de manipulation des textes.

¹⁵⁵ Tous les caractères qui ne sont pas des séparateurs (espace, tabulation, saut de ligne) sont en principe autorisés, mais il est fortement recommandé de ne pas utiliser les chiffres, parce que la restitution de l'analyse peut utiliser la forme *compactée* des séquences, qui emploie les nombres dans la séquence pour indiquer la répétition, d'où une confusion inévitable si les chiffres codent *aussi* des états.

Le vocabulaire d'états employé dans l'exemple est le suivant (extrait commenté du fichier de structure¹⁵⁶) :

c chômage
l libre (temps occupé à autre chose que les études ou l'emploi)
p partiel (travail à temps partiel, pas d'études)
w emploi (emploi à temps plein)
E études (études à temps complet)
M études+partiel (études ET travail à temps partiel)
S études+travail (études ET travail à temps plein)

L'unité discrète de temps retenue est ici l'année¹⁵⁷. Pour chaque année, c'est la situation dominante qui est codée.

Sur cette base, les séquences qui caractérisent les sujets ont l'aspect suivant :

```
...  
19 EEEEwwwwwwwwwwwwwwwwwwww  
20 MM  
21 SSwwwwwwwwwwwwwwwwwwwwww  
22 LEESMMSS  
23 EEEEpp  
25 EMMp  
...
```

A la première ligne, le sujet numéro 19 se caractérise par 4 années d'études à temps complet (E) suivi de 14 années d'emploi à temps plein. Il s'agit donc d'un itinéraire de reprise tardive d'études. En revanche, le sujet 20 n'offre que deux années d'études avec travail à temps partiel (M) : c'est un itinéraire caractéristique de formation initiale. On note qu'il n'y a pas de numéro 24, vraisemblablement parce que le sujet 24 n'a pas renseigné la rubrique, alors qu'il a peut-être répondu à d'autres questions, d'où l'importance pratique des numéros de sujets.

18.2 Ce que produit l'analyse des séquences

L'analyse des séquences sert à fournir des typologies sur les séquences, c'est-à-dire à découper la population étudiée en classes aussi différenciées entre elles que possible (ou à révéler des classes latentes), chaque classe étant aussi homogène que possible. L'analyse des séquences fournit également diverses représentations des classes et des typologies, dont des représentations en couleurs.

Il s'agit de rendre comparable des entités qui ne le sont pas par les procédés classiques, à savoir des séquences, suites de longueurs variables¹⁵⁸ d'états, qui sont éléments pris dans un ensemble fini, sans restriction ni sur la longueur des suites, ni sur le nombre d'apparitions d'un état dans une séquence. Les restrictions sur la taille du vocabulaire des états, liées à la nécessité de leur accorder un symbole différent à chacun, n'interviennent que très au-delà de ce que le souci d'intelligibilité des résultats conseille.

On s'attend à ce qu'une telle analyse fournisse :

Des représentations idéaltypiques : Constituer des classes d'observations sur la base de distances entre séquences qui leur sont associées est de peu d'intérêt si l'on ne sait pas interpréter ces classes, c'est à dire les décrire et les nommer, de manière à rétablir le lien avec la sémantique initiale des données codées et permettre leur utilisation dans le discours que soutient l'analyse statistique. Une représentation idéaltypique des classes doit être fournie, soit dans une version texte

¹⁵⁶ Le fichier de structure est un fichier qui contient divers paramètres relatifs à l'analyse et à la présentation des résultats.

¹⁵⁷ C'est un choix arbitraire. Dans d'autres études, on emploie le trimestre. L'année se prêtait bien à l'analyse de parcours universitaires, puisqu'en général l'état ne change pas en cours d'année.

¹⁵⁸ C'est ce point de la variabilité de longueur des échantillons traités qui fait tout le problème et l'originalité de la solution.

compatible avec le vocabulaire des états, soit dans une version graphique susceptible d'illustrer le caractère statistique et probabiliste des idéaltypes.

Une pondération des états : Un modèle où tous les éléments du vocabulaire des états sont considérés comme de même poids doit être considéré comme trop restrictif. Dans la plupart des cas concrets d'analyse, certains états sont des variantes relativement mineures d'autres états, et le remplacement de l'un par l'autre ne devrait pas peser autant dans le calcul des distances qu'une substitution d'états plus contrastés. Il faut donc disposer d'un mécanisme de pondération des états, soit en termes absolus (poids d'un état), soit en termes comparatifs par paires (poids d'une opposition binaire), soit en termes comparatifs par groupes. La constitution de telles pondérations peut trouver sa source principale, dans la sémantique des états, mais peut également s'appuyer sur une pré-analyse formelle de la fréquence des états, de leur probabilité d'apparition en début plutôt qu'en fin de séquence, ainsi que des cooccurrences et voisinages.

Une gestion des longueurs : Le modèle le plus général est celui où les séquences peuvent être de longueur quelconque : l'analyse les ramène à une longueur unique par étirement/contraction proportionnelle. Toutefois, certains types de données peuvent réclamer le travail sur des longueurs fixes : il doit donc être possible de compléter des séquences inégales par des états " neutres ", en début ou en fin selon le cas. La neutralité des états peut être obtenue par une pondération unitaire nulle au sens du paragraphe précédent.

La méthode de classification employée est la Classification Hiérarchique Descendante sur le critère de la variation. Les données constituant l'espace vectoriel analysé sont organisées en une matrice de densité des fréquences cumulées (dans les deux sens) des différents états selon les moments discrets d'une durée normalisée.

18.3 Démarche d'ajustement de l'analyse

La pondération des états et la gestion de la coupure en classes sont les deux outils les plus puissants d'ajustement de l'analyse des séquences.

18.3.1 Pondération des états et structures

Les raisons pour lesquelles on peut souhaiter pondérer les états sont nombreuses et variées. Le niveau de généralité peut ne pas être homogène parmi les états, et certains peuvent constituer des variantes les uns des autres, entre lesquelles on veut mesurer des nuances, mais seulement des nuances et non des contrastes. D'autres états peuvent être considérés comme anecdotiques, illustratifs, ou constituer une sorte de remplissage pour les périodes où l'information est absente ; on aimerait qu'ils n'interviennent pas dans le calcul. De même si certains états sont l'analogue de variables dépendantes : on aimerait les voir apparaître comme résultat, mais non contribuer à constituer les classes.

On peut donc accorder des poids différents aux états, qui servent de coefficients multiplicateurs de la contribution de chacun des états en question au calcul des distances entre séquences et classes. Un poids nul convient à donner à un état le statut de variable dépendante, puisqu'il ne contribue pas à la formation des classes. Un poids élevé donnera à un état une forte importance discriminante entre branches de l'arborescence.

Si l'on veut intégrer à l'analyse le fait que certains états ne sont que des variantes les uns des autres et ne doivent pas générer autant de distance entre séquence quand l'un se substitue à l'autre, on utilise le système de structure des états, qui accorde des poids non seulement à chaque état, mais aussi à des regroupements de certains états, et, de manière récursive, à des regroupements de regroupements. Les états sont ainsi organisés en une structure arborescente où chaque bifurcation représente un choix dont le coût est représenté par la pondération accordée. De ce fait, la contribution de la substitution d'un état à un autre dans la distance entre deux séquences ou classes de séquences pèsera en proportion de la somme des pondérations

rencontrées aux bifurcation en remontant d'un des éléments vers l'ancêtre commun dans l'arborescence et en redescendant vers l'autre.

18.3.2 *Coupure en classes*

Diverses méthodes de coupure dans l'arborescence de classification, en vue de produire les classes, sont possibles, dont la coupure manuelle. Les classes résultantes peuvent être conservées et réutilisées comme valeurs d'une variable typologique utilisables en relation avec toutes sortes de variables d'autres types dans le corpus.

Comme dans la typologie sur variables numériques, on dispose pour la coupure automatique en un nombre de groupes précisé à l'avance, du choix entre les critères de la variance, de la variation ou de l'effectif. Mais, avec l'analyse des séquences, on dispose en plus de la possibilité d'ouvrir ou de fermer manuellement une classe. Fermer une classe, c'est regrouper ses classes descendantes en une seule ; ouvrir une classe, c'est la développer un niveau plus profond dans l'analyse. L'opérateur dispose ainsi du moyen d'outrepasser les choix automatiques de l'algorithme quand cela lui paraît justifié, notamment pour améliorer sa capacité à décrire et nomme les classes obtenues.

Si l'arborescence globale est unique grâce au classement initial des séquences par ordre de distance au barycentre du nuage vectoriel et à l'introduction des séquences selon cet ordre dans l'algorithme de Classification Hiérarchique Descendante, une technique, qu'il faut employer à bon escient, peut combattre cette unicité.

Il s'agit de la stabilisation des classes : une fois qu'on a choisi automatiquement ou manuellement le niveau où l'on coupe les différentes branches, la demande de stabilisation va considérer les feuilles visibles de l'arborescence comme les groupes provisoires d'une analyse en nuées dynamiques. Cette analyse consiste à considérer chaque élément, indépendamment de la classe où il se trouve rangé, et à chercher la classe telle que sa distance au barycentre de cette classe soit le plus petit : l'élément peut donc éventuellement changer d'affectation. Au cours d'une première itération, on note combien de séquences on a ainsi déplacées. Si c'était zéro, alors la stabilisation est achevée : il n'y a pas de mal-placés. Sinon, attention ! Le fait de déplacer des séquences a modifié l'équilibre des classes (c'est en cela que les nuées sont dynamiques) et peut-être désormais certaines séquences initialement bien classées ne le sont plus. On procède donc à une nouvelle itération de reclassement.

Ne risque-t-on pas d'itérer indéfiniment ? En fait non : on constate empiriquement que la très grande majorité des cas, l'algorithme converge très rapidement, c'est-à-dire que le nombre des mal-classés diminue dans des proportions très importantes à chaque itération. Aussi le logiciel cesse-t-il d'itérer dès qu'une des deux conditions suivantes est réalisée :

- Le nombre de mal-classés cesse de diminuer d'une itération à l'autre : il stagne ou même augmente. C'est très rare, et c'est le signe d'une structure « vicieuse » qui oscille entre deux situations instables (ou plus). Il est inutile de poursuivre, il n'y aura pas de solution parfaite.
- On a déjà itéré un nombre important de fois : la convergence est trop lente, mais ça ne vaut pas la peine de poursuivre pour quelques cas mal-placés.

On le voit, cette technique ne prétend pas à la perfection, mais, s'agissant d'une approche statistique, que quelques cas soient mal rangés ou non n'a pas grande importance.

Entre chaque itération, le résultat est affiché : on voit donc les contours des classes évoluer en temps réel. On pourrait craindre que la stabilisation déforme les classes par rapport à l'état où on a décidé de les laisser par la coupure. En fait, on constate qu'il n'en est rien : renforçant l'homogénéité des classes, la stabilisation améliore encore le contraste entre elles, et facilite donc l'interprétation.

Cependant, par rapport à la structure arborescente complète dont on était parti, la stabilisation des classes est, dans le cas général, non-réversible : si on fait se succéder des manœuvres de

stabilisation et des ouvertures/fermetures de classe, il n'y a pas de garantie de revenir exactement à l'état initial. Ca n'a rien d'étonnant dans la mesure où avec la stabilisation on est passé d'une logique de structure arborescente complète à une logique de « tas » distincts. Il paraît donc de bonne pratique de n'utiliser la stabilisation que comme dernière étape d'une analyse. Toutefois, il est toujours possible de revenir aux conditions initiales en relançant une analyse à coupure automatique, qui, elle, donne toujours le même résultat.

18.3.3 Une démarche itérative

Comme le lecteur l'a sûrement perçu, l'ensemble de méthodes et d'outils proposés ici n'est nullement inscrit dans la perspective d'un *one best way* dans la démarche d'analyse des séquences, c'est-à-dire d'une technique unique et auto-justifiée qui fonderait automatiquement en droit scientifique les résultats qu'on en obtiendrait. A contraire, les choix sont de la responsabilité du chercheur, mais il a les moyens de les expliquer.

Le chercheur peut ainsi être amené à analyser globalement son lot de séquences, à identifier celles qu'il faut regrouper ou non, à tenter des pondérations et des groupes d'états, à essayer les critères de variation ou d'effectif, ou encore un système de coupure manuel, à tester plusieurs niveaux de finesse de la classification et à les confronter avec d'autres variables. Les caractéristiques d'une bonne classification résultent d'un compromis entre un nombre raisonnablement réduit¹⁵⁹ de classes distinctes et la capacité où l'on est de les décrire précisément, ce qui est lié à leur homogénéité.

Ce qui est recherché est non pas une analyse ad hoc, mais une analyse où les aspects formels sont aussi adéquats que possible à la signification. Cela implique que la mise en œuvre des techniques présentées requiert une certaine habileté¹⁶⁰, que sans doute la pratique permet d'acquérir et de renforcer.

¹⁵⁹ Parce que le nombre de catégories que peut simultanément manipuler un discours, et que peut suivre un auditoire ou un lecteur, est limité par les capacités de l'entendement humain. Expliquer, c'est nécessairement réduire.

¹⁶⁰ Comme la plupart des techniques factorielles, dont la présentation insiste souvent davantage sur les fondement mathématiques de la chose, et moins sur la part d'arbitraire, notamment dans le choix des variables à intégrer ou à exclure, à poser en illustration, etc...

CONCLUSION GENERALE

Il est essentiel que les acteurs de la formation réaffirment, haut et fort, les véritables enjeux de la formation d'adultes peu scolarisés et peu qualifiés : il s'agit d'activités éducatives post-scolaires qui concernent la vie professionnelle mais aussi les diverses dimensions de la vie hors travail. « **Il s'agit, avant tout, d'une tentative toujours fragile, toujours renouvelée, toujours inquiète, d'une réconciliation entre l'éducation et le monde ouvrier** ». ¹⁶¹ Si cette réconciliation se réalise effectivement, alors les personnes pourront entreprendre le parcours qui conviendra, sur le plan personnel, professionnel et social. Ils seront debout.

La formation d'adultes est proche, tout en s'en différenciant, du projet d'éducation permanente qui a animé les années 60-70 et qui, à l'image de l'époque, correspond à une « attitude prospective, optimiste et volontariste ». ¹⁶²

Elle est proche aussi, tout en s'en distinguant, de la formation professionnelle ou pré-professionnelle des adultes qui, au fil des années, en est venue à traiter principalement les problèmes d'emploi et de chômage. Mais dans les conditions socioéconomiques et politiques actuelles, la perspective de (ré)insertion socioprofessionnelle ne peut être qu'*un* des objectifs, parmi d'autres.

On a vu qu'aujourd'hui les organismes de formation d'adultes sont confrontés à des problèmes de plus en plus aigus :

- Les stagiaires sont maintenant tous demandeurs d'emploi, exclus du marché du travail, et ils sont très nombreux à avoir une durée d'inoccupation longue, voire très longue, ce qui, avec d'autres facteurs, les rend de plus en plus « éloignés de l'emploi ».
- Leur rapport à l'école et à la formation est déterminé négativement par leur appartenance aux classes populaires et leurs patrimoines scolaires, sociaux et culturels sont réduits. En outre, l'absence de diplômés dans leur entourage a pour effet qu'il n'y a pas chez eux d'« intériorisation subjective du besoin » ¹⁶³ de formation, contrairement aux jeunes des milieux favorisés.
- Pour la plupart, ils sont maintenant de très très faible niveau de formation et, à diplôme égal, ils sont de plus en plus éloignés des savoirs de base ;
- Leur vie sociale les plonge dans le désarroi, n'étant plus rythmée par la sociabilité du travail.
- Le chômage les entraîne dans une spirale de déqualification-désocialisation et leurs conditions de vie et d'emploi se sont dégradées jusqu'à constituer une véritable misère matérielle et morale.
- Enfin, ils sont nombreux à venir en formation sous la contrainte et à être aux abois quant au maintien de leurs allocations de chômage ou de survie.

Ce sont des mécanismes sociaux qui ont déterminé un jour ces individus à être des demandeurs d'emploi peu qualifiés et paumés socialement. En d'autres termes, ils doivent leur situation actuelle à leur position dans la structure sociale de classe. On l'a abondamment constaté dans l'analyse de leurs caractéristiques sociales et de leurs itinéraires scolaires et socioprofessionnels.

On a vu aussi que ces mécanismes sociaux influencent fortement leurs représentations et motivations à la formation :

1 Gérard Mlekuz, Milieu ouvrier et formation professionnelle, une ACF en milieu minier, revue POUR, Paris, n° 65, mars -avril 1979, pp.79 à 83.

¹⁶² Gaston Pineau, *Education ou aliénation permanente*, Paris, Bordas, 1977, page 48.

¹⁶³ Selon l'expression de Pierre Bourdieu, dans Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron., *La reproduction*, Paris, 1970, Editions de Minuit.

- Rappelons qu'au départ, l'univers de la formation leur était totalement étranger : « toute offre de formation propose, en même temps que des apprentissages, des formes de sociabilité et des modes d'accès au savoir qui, selon les patrimoines sociaux, scolaires et culturels possédés, apparaîtront plus ou moins familiers ou étrangers ». ¹⁶⁴

- Ils sont presque unanimes à valoriser dès le départ les savoirs de base ainsi que les effets positifs de la formation sur le bien-être immédiat.

- Par contre, les dimensions de réflexion, de recul critique, de théorie et d'analyse - indispensables dans une formation - doivent faire l'objet de stratégies pédagogiques particulières, pour amener les stagiaires à les considérer comme parties intégrantes de la formation, notamment en ce qui concerne les questions de société.

- Si la plupart disent rechercher l'insertion professionnelle par la formation, on peut se demander s'il n'y a pas là un discours « politiquement correct » dans le contexte actuel. Ils sont d'ailleurs les deux tiers à ne se faire guère d'illusions sur leurs chances réelles de décrocher un emploi « stable et convenable » à l'issue de la formation. Ici aussi, des stratégies pédagogiques doivent être mises en œuvre pour leur faire voir la triple réalité suivante : premièrement, la formation est un atout pour l'emploi, deuxièmement elle n'est pas un passeport infaillible pour l'emploi et la formation ne crée pas l'emploi, troisièmement le marché du travail leur est aujourd'hui particulièrement défavorable, du moins dans le cadre des emplois « stables » et « convenables ».

Enfin, leurs représentations de la formation sur le plan professionnel doivent également faire l'objet de stratégies pédagogiques particulières, pour les amener à tenir compte des évolutions actuelles, où la formation générale prend de plus en plus d'importance dans l'exercice d'une profession, même ouvrière ». On a vu en effet que la vision de la formation subordonnée aux exigences supposées des entreprises est fortement ancrée dans les représentations des classes populaires.

A défaut d'emploi, la formation les aide à accroître leur « employabilité » et leur « survie sociale ».

- Elle permet, principalement, d'acquérir et/ou de conserver des connaissances et compétences.

- Elle familiarise aux mutations technologiques influençant non seulement la vie professionnelle mais aussi la vie de tous les jours.

- Elle ouvre des perspectives vers des formations diplômantes ou qualifiantes.

- Elle informe sur l'état du marché du travail ainsi que sur les métiers qui sont accessibles et aide à s'orienter dans le dédale de la formation professionnelle

- Elle donne la possibilité de mener des activités gratifiantes et valorisantes et de renouer avec le plaisir d'apprendre, pour apprendre et pour connaître.

- Elle sort de l'isolement et de la déprime, rehausse l'estime de soi et redonne confiance en soi ; elle redonne même à certains une raison de vivre et de se lever le matin.

- Elle donne un statut et une identité sociale plus enviables, plus dignes à leurs yeux et plus conformes socialement que d'être simplement au chômage.

- Elle développe des solidarités et permet de trouver ou retrouver les outils et les moyens pour mener des actions citoyennes, individuelles et collectives.

- Elle permet de rester dans le bain de la vie socioprofessionnelle et de rester dynamiques.

- D'une manière générale, la formation permet d'opérer une rupture identitaire, plus ou moins radicale selon les individus : rupture entre deux vies, entre deux images de soi ; rupture avec un passé d'échecs, de petits boulots, de chômage... rupture avec un passé de dépression, de dépréciation de soi, de faiblesse des liens sociaux...

164 Jacques Hédoux, *Non-Publics de la formation d'adultes*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Lille III, 1980, page 78.

C'est évidemment beaucoup et même essentiel, mais rien n'est définitivement joué et certains de ces effets positifs risquent de ne durer que le temps de la formation ; et même durant celle-ci, les personnes en formation sont souvent tiraillées entre leurs représentations négatives et stéréotypées de la formation et une idéalisation de celle-ci. Il suffit d'un rien pour que la formation leur apparaisse idyllique ou qu'au contraire, elle engendre chez eux méfiance, désenchantement, voire abandon...

Leurs attentes vis-à-vis de la formation sont donc marquées du sceau de la contradiction ; c'est un rapport fragile et fluctuant.

Rappelons-le, leur attitude à l'égard de la formation serait sans doute toute différente s'ils étaient assurés que leur passage en formation leur apporte un emploi.

Rappelons à ce sujet la phrase de Claude Dubar : « le degré de motivation à se former ne dépend pas seulement de la nature et de l'intensité des besoins qui s'enracinent dans les conditions de vie mais aussi de la mesure dans laquelle on considère que les résultats de la formation pourront satisfaire ces besoins ». ¹⁶⁵

Les demandes de formation impliquent donc que les personnes aient, dans un domaine quelconque de leur pratique sociale, des perspectives de changement.

Or, tous assument un présent difficile et tentent, via la formation, de se dessiner des perspectives. Ce processus de rupture entamé se poursuivra-t-il ? Nul ne peut répondre à cette question...

Ce qui semble certain, c'est que leurs chances d'insertion professionnelle sont très faibles, du moins pour un emploi durable et de qualité... Alors, la question est posée : la situation de formation ne vient-elle pas se substituer à la situation d'emploi ? Notre réponse est qu'à défaut d'emploi, la formation peut effectivement remplir leur vie, leur donner un statut valorisant, leur permettre de garder confiance en soi et de continuer à évoluer.

Tous les facteurs que nous avons analysés dans l'étude – les déterminants sociologiques qui pèsent sur le destin des individus et le contexte de la formation particulièrement défavorable aujourd'hui sur les plans socioéconomique, politique et institutionnel – ne constituent pas pour autant des raisons pour que les acteurs du terrain de la formation se découragent, bien au contraire.

En effet, « la formation est une transformation lente produisant des effets professionnels et personnels : jour après jour, infinitésimaux, ils s'ajoutent, contribuant à faire émerger une nouvelle identité socioprofessionnelle. Elle est une élaboration psychique et socioprofessionnelle ; ce qui s'y travaille, dans une vision de transformation, est cette « matière éducative », celle-là même qui a formé les valeurs idéologiques, les repères familiaux et les normes sociales des personnes. La formation est enfin un lieu privilégié pour l'écoute, le respect des valeurs de justice et de responsabilité, la reconnaissance de l'altérité, au travers de la mise en place de règles communes au fin de permettre la communication ». ¹⁶⁶

Encore faut-il que les pouvoirs publics qui ont la formation dans leurs compétences reconnaissent ces dimensions essentielles de la formation dans une société démocratique... En effet, on l'a vu, on a affaire de plus en plus à une politique de gestion sociale de l'inégalité, de la ségrégation et de l'exclusion, plutôt qu'à une politique affirmée de lutte contre leurs principales causes, à savoir les processus sociaux et scolaires qui les produisent. Et on assiste de plus en plus au triomphe de la logique d'individualisation des parcours...

Encore faut-il aussi que les praticiens de la formation ne mettent pas l'accent uniquement sur leurs « simples pratiques », et creusent aussi les conceptions qui leur sont sous-jacentes. Ainsi, il convient qu'ils se posent la question de la signification et de la portée de concepts véhiculés tels que « *socialisation* », « *mobilisation* », « *mise en projet* », « *intégration* », « *insertion* », « *pré-qualification* » ...

165 Claude Dubar *Le public de la formation collective*, op.cit.

166 Jean-Marc Constancias, op.cit.

etc. Et quand on parle de « *s'en sortir* », encore faut-il se poser la question « se sortir de quoi ? » La nature de « l'espoir » qu'on voudrait redonner mérite aussi questionnement : s'agit-il d'un « *espoir messianique* » ?... S'agit-il d'un « *espoir en un changement de société* » et donc d'une « *mobilisation pour ce changement* » ?...

Bref, que signifie « *l'acte de former* » ?...

« Autant de questions qui renvoient à des problématiques qui dépassent de loin les pratiques spécifiques et les cas individuels. Ce sont des questions qui relèvent tant d'une approche clinique, que de dimensions sociologiques, économiques, politiques, philosophiques, en un mot, *idéologiques*. ».¹⁶⁷

Nous avons donné notre réponse, mettant de côté les concepts véhiculés : il s'agit, avant tout, d'une tentative toujours fragile, toujours renouvelée, toujours inquiète, d'une réconciliation entre l'éducation et le monde ouvrier. Et si cette réconciliation se réalise effectivement, alors les personnes pourront entreprendre le parcours qui conviendra, sur le plan personnel, professionnel et social. Ils seront debout.

Pour terminer cette étude, nous souhaitons encourager les acteurs de la formation à défendre les valeurs qui sont le fondement de leur action et à tenir bon dans l'exercice de leurs missions socioéducatives essentielles. Pour ce faire, on ne peut que les inciter à expliciter et à analyser leurs pratiques, à les situer dans leur contexte et à favoriser leur mise en lien avec les savoirs de référence et les concepts théoriques.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans cette recherche, et nous formulons le vœu qu'elle puisse aider tous les acteurs du terrain de la formation et de l'insertion à définir les stratégies les plus adéquates, dans leur combat pour une formation digne de ce nom.

167 Ibidem

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES

- Alaluf Matéo, Dictionnaire du prêt-à-penser, Emploi, protection sociale et immigration, les mots du pouvoir, Bruxelles, Edition Vie Ouvrière, 2000.
- Alaluf Matéo, Formation Professionnelle et Emploi : transformation des acteurs et effets de structures, Point d'appui TEF, février 1993.
- Aubenas Florence, Le quai de Ouistreham, Editions de l'Olivier, 2010.
- Baudelot Christian et Establet Roger, L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.
- Bernstein Basil, Langage et classes sociale. Codes sociolinguistiques et contrôle social, (original en anglais paru en 1961), Editions de Minuit, Paris, 1975.
- Blampain, Jeremy, Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation, co-édition Contradictions-L'harmattan, Bruxelles, 1997.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude Les héritiers, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- Bourdieu Pierre Passeron Jean-Claude, La reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Bourdieu Pierre, Avenir de classe et causalité du probable, Revue française de sociologie, XV, 1974.
- Bourdieu Pierre, La distinction : Critique sociale du jugement, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- Caceres Bruno, Histoire de l'éducation populaire, Paris, Le Seuil, 1964.
- Castel, Robert, Les métamorphoses de la question sociale, Paris, Fayard, 1995.
- Castra Denis, L'insertion professionnelle des publics précaires, Paris, PUF, 2003.
- Charlot Bernard et Figeat Madeleine, L'école aux enchères : l'école et la division sociale du travail, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1979.
- Charlot Bernard in Quelles pratiques pour une autre école ? Groupe français d'Education Nouvelle, Paris, Casterman, 1979.
- Charlot Bernard, « Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre. Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir », in Quelles pratiques pour une autre école, Casterman, 1982.
- Charlot Bernard, 1995, « La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui », in Revue Education n° 1.
- Charlot Bernard, Gauthier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Armand Colin, 1992.
- Charlot Bernard, La mystification pédagogique, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- Cockx B., Dejemeppe M et. Vanderlinden B Le Plan d'accompagnement et de Suivi des Chômeurs favorise-t-il l'insertion en emploi ?, Regards Economiques, n°49, UCL, Louvain-La -Neuve, janvier 2007.
- Comité Subrégional de l'Emploi et de la formation (CSEF) de Tournai-Ath-Lessines, Enquête mobilité pour l'emploi, 2008.
- Constancias Jean-marc, « Formateur d'éducateurs spécialisés : une forme particulière de travail social », in Travail social : accompagnement des usagers et formation des professionnels, Bruxelles, co-édition Contradictions- EES, 2009.
- Cornet Jacques, « Rétroprojecteur », article paru dans la revue « Traces de changements » n° 177, Bruxelles, septembre octobre 2006.

- Davaine Michel et Hrabec-Mychaluc Colette, 600 jeunes en quête d'emploi, étude réalisée pour la Région Nord-Pas de Calais, , ERET de Lille, 1982.
- De Singly F « L'enquête et ses méthodes : le questionnaire », Paris, Nathan, Collection sociologie, 1992.
- Demazière Didier, Le chômage de longue durée, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 1995.
- Demunter Paul, 20 ans d'éducation des adultes, FUNOC, Bruxelles, Contradictions, 1997
- Demunter Paul, Espace-Emploi-Femmes, Evaluation du programme NOW du CIDF, Lille, CUEEP, 1998.
- Demunter Paul, Les travailleurs sans emploi et la formation, FUNOC, Collection « Le district socio-éducatif et culturel », n°5, Bruxelles, Contradictions, 1982.
- Derudder Ph.et. Holbecq A.J., Les dix plus gros mensonges sur l'économie, Paris, Editions Dangles, 2007.
- Dictionnaire de philosophie, Paris, Armand Colin, 2000.
- Dictionnaire de sociologie, Petite bibliothèque de sociologie internationale, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1961.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan Université, 1981.
- Dictionnaire Le Robert.
- Dubar Claude et alii, Besoins de formation continue et crise économique, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981.
- Dubar Claude, Formation permanente et contradictions sociales, Paris, Editions sociales, 1980.
- Dubar Claude, La formation professionnelle continue, Paris, La découverte, 1985.
- Dubar Claude, Le public de la formation collective, Université de Lille, 1976.
- Dubet François, Les lycéens, Paris, Le Seuil, 1991.
- Dubus Alain, Bulletin de Méthodologie Sociologique N°65, janvier 2000.
- Dubus Alain, Enquêtes par questionnaire : lesvaluateurs de représentation, Cahiers Théodile 2000, Université Charles-de-Gaule, Lille III.
- Dubus Alain, Enquêtes par questionnaires : lesvaluateurs de représentation, Cahiers Théodile 2000, Université Charles de gaule, Lille III.
- Dubus Alain, Hector, logiciel pour l'analyse des données en sciences humaines ; contact : hector.logiciel@laposte.net.
- Enfance et exclusion...C'est Mozart qu'on ressuscite, 1988, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- Georis Pierre, « L'Université Ouverte, passée et présente », Association pour une Fondation Travail-Université (FTU), août 2007.
- Guillaume Jean-François « Le projet, une arme à double tranchant ? », article paru dans la revue « Traces de changements », n°177, Bruxelles, octobre-novembre 2006.
- Hédoux Jacques, Non-Publics de la formation d'adultes, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Lille III, 1980.
- Herman Ginette et Liénard Georges, « Travail chômage, stigmatisation » in La Revue Nouvelle, Bruxelles, janvier 2009.
- Herne Claude, L'école et le social, Univers des sciences humaines, Bruxelles, de Boeck., 1978.
- Hirtt Nicolas, Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique, disponible à l'adresse <http://www.ecoledemocratique.org/spip.php> ?, APED, avril 2005.
- IWEPS (Institut Wallon de l'Evaluation, de la Prospective et de la Statistique)/FOREM (Office Wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle)/CSEF (Comité Subrégional de la

- Formation et de l'Emploi), Etude exploratoire sur les opportunités d'insertion pour le public éloigné de l'emploi : détection et appariement, 2009.
- Jahoda, P. Lazarsfeld et H. Zeisel, Marienthal, the sociology of an unemployed community, Londres, Adline, 1938.
- Karsz Saül, « L'idéologie à domicile », in Le groupe familial, n°130.
- Lahire Bernard, Culture écrite et inégalités sociales, Lyon, PUL, 1993.
- Lavoie Nathalie, Levesque Jean-Yves et Aubin-Horth Shanoussa, « Le retour en formation des adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles », in Education et Sociétés, 2008, n°22/2008/2.
- Leclercq Véronique, Adultes en situation d'illettrisme : enjeux de l'engagement en formation, Lille, cahiers du CUEEP, 2004.
- Lenoir Hugues, Mesures d'impact des dispositifs de formation, étude commanditée par le Fonds Social Européen, Université de Nanterre, 2008.
- Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, Cerisis-UCL, Louvain-La-Neuve, 2002.
- Levené Thérèse, « Comment mobiliser usagers et agents de l'aide sociale dans des temps initiateurs de changement ? », Actes du colloque Les temps des politiques sociales, Chaire de Travail social et politiques sociales - Université de Fribourg (Suisse), les 22 & 23 novembre 2007.
- Levené Thérèse, La fonction de l'éducation spécialisée, les praticiens en question(s), Thèse de doctorat, Université de Lille I, juin 2005.
- Liesenborghs Jacques, Ecoles : notre affaire à tous ! Bruxelles, Editions Couleur livres, 2008.
- Mlekuz Gérard, « Milieu ouvrier et formation professionnelle, une ACF en milieu minier », revue POUR, Paris, n° 65, mars –avril 1979.
- Monseigneur Dupanloup, De l'éducation, Bruxelles, Edition Gervais, 1881.
- Nordman Charlotte, La fabrique de l'impuissance, Paris, Editions Amsterdam, 2007.
- Office des publications des Communautés Européennes, Livre Blanc, Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, Luxembourg., 1995.
- Paugam Serge, La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté, Paris, PUF, 1994.
- Pineau Gaston, Education ou aliénation permanente, Paris, Bordas, 1977.
- Reman Pierre, « Introduction au dossier sur Les politiques d'insertion professionnelle » ,in La Revue Nouvelle, janvier 2009.
- Schmets Philippe « En finir avec le professionnel », article disponible sur le site de l'APED, juin 2007.
- Schwartz Bertrand et. Scheffknecht, Jean-Jacques « La formation continuée », in Traité des Sciences Pédagogiques, tome 8, Paris, PUF, 1978.
- Terrail Jean-Pierre, De l'inégalité scolaire, Paris, Editions La Dispute, 2002.
- Terrot Noël, in Histoire de l'éducation des adultes en France, Paris, Edilig, 1983.
- Touzri Fathi, « Radioscopie du secteur EFT/OISP », article dans l'Essor d'octobre 2009.
- Van Gasse Joëlle et Vrancken Jean-Luc in L'Essor, septembre 2008.
- Van Gasse Joëlle, L'échec scolaire, collection « Cahiers de la FUNOC », n°3, FUNOC, 1987.
- Verniers Christiane, Portrait de quinze femmes en formation, étude réalisée dans le cadre du projet Egalité des chances 2005, FUNOC, Charleroi, 2006.
- Yerna Raymonde, « Présentation du dispositif DIISP », Liège, article disponible sur le site de la Région wallonne, 2003.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	1
Qui sont-ils ? Analyse du public	10
1 <i>Caractéristiques sociales</i>	11
1.1 Etat-civil.....	12
1.2 Scolarité.....	15
1.3 La dernière formation d'adultes suivie	19
1.4 Relations à l'emploi	22
1.5 Synthèse sur les caractéristiques des filières.....	24
2 <i>Comparaisons et représentativité du public.....</i>	26
2.1 La représentativité « interne »	26
2.2 La représentativité par rapport aux demandeurs d'emploi de la région de Charleroi .	26
2.3 Brève comparaison avec les publics de l'ensemble des OISP.....	28
2.4 La comparaison avec le public FUNOC de 1996.....	28
2.5 Conclusion concernant ces diverses comparaisons.....	30
3 <i>Pratiques et opinions.....</i>	31
3.1 Le permis de conduire	31
3.2 Télévision et internet.....	32
3.3 Opinions politiques et religieuses.....	34
3.4 Qu'est-ce qu'un bon salaire ?.....	36
3.5 Les loisirs	37
4 <i>Itinéraires socioprofessionnels</i>	42
4.1 Recueil des données et analyses basiques.....	42
4.2 Analyse arborescente des séquences.....	46
4.3 Description des catégories	48
4.4 Réintégration de la typologie dans l'espace des variables	54
4.5 Conclusion provisoire sur l'analyse des séquences.....	59
Que disent-ils ? Les représentations du public	60
5 <i>La description de soi</i>	62
5.1 Méthode d'analyse	62
5.2 Les résultats par catégories.....	64
5.3 Analyse des relations entre catégories	70
6 <i>Discours sur le vécu scolaire.....</i>	72
6.1 Analyse de contenu des réponses.....	72
6.2 Analyse par traitement statistique des réponses.....	81
6.3 Description des classes de la typologie.....	82
6.4 Autres approches possibles.....	84
7 <i>Analyse détaillée des représentations</i>	87
7.1 La méthode de recueil.....	88
7.2 L'analyse item par item des représentations de la formation	88
7.3 L'analyse item par item des représentations de l'emploi et du chômage.....	94
7.4 Les profils-types de représentations de la formation, de l'emploi et du chômage.....	105

8	<i>Analyse structurelle des représentations</i>	111
8.1	Une approche par la structure formelle	111
8.2	Organisation desvaluateurs en séries cohérentes.....	113
8.3	Dimensions sous-jacentes auxvaluateurs	120
8.4	Autres typologies de représentations de la formation d'adultes.....	124
Le sous-emploi et le défi de l'insertion socioprofessionnelle.....		131
9	<i>Le défi de l'insertion des publics peu qualifiés</i>	132
9.1	La subordination de la formation aux politiques de gestion du chômage	132
9.2	Les obstacles à l'insertion	145
10	<i>La réponse des organismes de formation a ce défi</i>	150
10.1	Les effets des décrets	150
10.2	Les ambiguïtés du « projet professionnel ».....	152
10.3	L'objectif d'« insertion ».....	154
10.4	Conclusion sur le défi de l'insertion	157
Les défis poses par la sous-scolarisation		159
11	<i>Le défi de la sous-scolarisation</i>	160
11.1	De l'inégalité scolaire	160
11.2	Les obstacles à l'entrée en formation	170
12	<i>La réponse des organismes de formation face au défi de la sous-scolarisation</i>	174
12.1	La rencontre du besoin de montée en qualification	174
12.2	Le projet d'université ouverte porté par la FUNOC, modèle enrichi par plus de trente années d'expérience	181
Éléments de méthode statistique		185
13	<i>Interprétation des tableaux croisés : χ^2 et associations locales</i>	186
13.1	Les tableaux de contingence	186
13.2	Représentations graphiques	187
14	<i>Analyse Factorielle de Correspondances Multiple</i>	190
14.1	Principes.....	190
14.2	Aide à l'interprétation	191
14.3	Représentation en projection.....	193
15	<i>Analyse de variance multiple</i>	195
15.1	Principes et modes de calcul	195
15.2	Représentations graphiques	196
16	<i>Analyse en composantes principales</i>	198
16.1	Principes et aides à l'interprétation	198
16.2	Représentation en projection.....	199
16.3	Rotation VARIMAX.....	200
17	<i>Typologies sur variables logiques ou numériques</i>	201
17.1	Principes.....	201
17.2	Centrage-réduction et critères de coupure.....	202
17.3	Exemple	203
18	<i>L'analyse des séquences</i>	204
18.1	Notions de base	204
18.2	Ce que produit l'analyse des séquences	205

18.3 Démarche d'ajustement de l'analyse	206
CONCLUSION GENERALE	209
Bibliographie des ouvrages cites	213
Table des matières	216