

CONSEQUENCES DE L'AUGMENTATION  
DU NOMBRE DE DIPLOMES SUR  
LA RELATION FORMATION-EMPLOI

Rapport final  
Pour le Haut Conseil de l'Education

Liliane Bonnal\*  
Pascal Favard<sup>+</sup>

Janvier 2007

---

\* Gremaq, Université des Sciences Sociales de Toulouse.  
+ Université de la Rochelle.

# SOMMAIRE

Introduction	p. 4
<b>1. Le rôle du diplôme et de l'éducation</b>	<b>p. 5</b>
1.1 Analyse économique de l'éducation	p. 5
1.2 Analyse sociologique de l'éducation	p. 7
<b>2. L'évolution du nombre de diplômés</b>	<b>p. 8</b>
2.1 L'évolution du nombre de bacheliers	p. 8
2.2 Développement des diplômes professionnels et de l'apprentissage	p. 9
<b>3. La relation formation-emploi aujourd'hui</b>	<b>p. 11</b>
3.1. La relation formation-emploi en termes de qualification des emplois	p. 12
a. L'approche adéquationniste	p. 12
b. L'approche statistique	p. 12
c. L'approche dynamique à partir de la trajectoire professionnelle	p. 13
i. Les niveaux V (CAP-BEP)	p. 14
ii. Les Niveau IV (baccalauréat)	p. 17
iii. Les niveaux III (BTS, DUT, « Deug » et Licence)	p. 19
iv. Niveau II et I (« Maitrise, Dess, Dea », Master, Doctorat)	p. 20
d. L'approche subjective	p. 21
3.2. La relation formation-emploi en termes de salaires	p. 21
3.3. La relation formation-emploi en termes de spécialités	p. 22
3.4 Résumé de la section 3	p. 25
<b>4. La relation formation-emploi se dégrade-t-elle aujourd'hui ? Quelques explications théoriques</b>	<b>p. 27</b>
4.1 Situations où il n'y a pas « sous-emploi » du capital humain	p. 27
a. Le progrès technique incorporé ou « biaisé »	p. 28
b. La détérioration du niveau d'éducation	p. 28
c. Hétérogénéités des individus ou des diplômés de « même » niveau	p. 28
4.2. Situations où il y a « sous emploi » du capital humain	p. 29
a. Ajustement des formations aux emplois : anticipations imparfaites	p. 29
b. Asymétrie d'information entre employeurs et employés	p. 30
c. Discontinuité de l'offre de formation	p. 30
d. Valorisation du capital humain spécifique	p. 31
e. Signalement du diplôme	p. 31
f. Compétition sociale	p. 32

<b>5. Comment faire pour augmenter le nombre de diplômés</b>	p. 33
5.1 Les droits d'inscription et la sélection à l'entrée	p. 33
5.2 La formation par apprentissage (en alternance)	p. 35
5.3 La formation continue	p. 37
<b>Références Bibliographiques</b>	p. 39
<b>Annexe 1</b> : Niveaux d'études	p. 42
<b>Annexe 2</b> : tableaux de correspondance diplôme-CSP	p. 43
<b>Annexe 3</b> : définition de la qualification des emplois	p. 45

## Introduction

La première vocation de l'école est d'éduquer c'est-à-dire d'aider les jeunes à grandir et à s'insérer dans la vie. On peut bien évidemment parler d'insertion professionnelle mais l'insertion n'est pas que professionnelle. Les objectifs de formation intellectuelle, civique, sociale et personnelle ne sont pas moins importants que ceux de classement et de sélection professionnelle. Cette première série d'objectifs est fondamentale. Par conséquent, il est nécessaire que chaque individu puisse atteindre un certain niveau d'éducation.

La durée des études s'est considérablement allongée depuis la fin de la seconde guerre mondiale en France. Moins de la moitié des jeunes de 14 ans était scolarisée en 1946 et, cinquante ans plus tard, plus d'un jeune sur deux est encore dans le système éducatif à l'âge de 20 ans : en cinquante ans, la durée médiane des études a doublé, passant de 7 à 14 ans. La prolongation de la scolarité s'est traduite par un accès croissant aux formations plus diplômantes.

Ces évolutions tendanciennes ne peuvent que frapper les spécialistes de l'éducation qu'ils soient économistes ou sociologues et interroger sur les motivations qui poussent les agents économiques à augmenter sans cesse leur degré d'éducation.

La France est-elle allée trop loin en matière d'allongement des études ? Cette politique de développement continu de la scolarisation est-elle fondée économiquement, favorise-elle l'égalité des chances ? Quels bénéfices la société tirent-elle de cette politique ? Le simple fait de poser ces questions est souvent source de suspicion tant le « consensus » pour défendre la nécessité d'allonger le niveau d'études est largement partagé. L'Etat y voit un moyen d'exclure une partie de la main-d'œuvre juvénile d'un marché du travail lourdement touché par le chômage des jeunes. Les entreprises bénéficient d'une main d'œuvre plus qualifiée à un faible coût. Les jeunes et leurs familles voient à juste raison dans le diplôme une bonne protection contre le chômage. Enfin, les professionnels de l'éducation se satisfont pleinement d'une augmentation de la demande d'éducation qui va augmenter leurs effectifs. La solidité de l'adhésion à ce consensus rend sa remise en cause difficile.

Nous allons dans la suite de ce travail essayer de répondre à l'ensemble de ces questions. La section 1 a pour objectif de définir le rôle du diplôme et de l'éducation d'un point de vue économique et sociologique. La section 2 décrit l'évolution du nombre de diplômés. Une attention particulière est portée aux bacheliers et à la formation par apprentissage. La relation entre la formation et l'emploi et la conséquence de l'évolution des diplômés sont considérées dans la section 3. Cette relation est mesurée en termes de qualification, des salaires et de spécialité. Ces mesures laissent apparaître des situations de sous utilisation du capital humain (phénomène de « déclassement ») qui trouvent leur fondement dans la section 4. Enfin la section 5 recense quelques propositions permettant d'améliorer la situation.

# 1. Le rôle du diplôme et de l'éducation

En dotant chaque individu d'un diplôme (ou d'un bagage scolaire) commun à tous ses titulaires, mais en ne dotant pas tous les individus de ce même bagage, le système scolaire produit des clivages au sein des sociétés, chaque étage de certification scolaire correspondant plus ou moins à une plage définie d'emplois, de statuts sociaux et de niveau de rémunération. Dans cette section, nous allons nous intéresser aux effets économiques et sociologiques de l'éducation.

## 1.1 Analyse économique de l'éducation

Envisagée du point de vue économique, l'effort d'éducation est un investissement. Il représente, aujourd'hui, une dépense qui doit produire, demain, un supplément de richesse et de bien-être. La dépense effective est élevée : elle constitue 6 à 7 % du PIB français. Il est nécessaire d'ajouter à cette dépense le coût d'opportunité du temps passé à l'école ou à l'université, au cours duquel la société renonce au produit du travail productif des élèves et des étudiants et ceux-ci aux revenus correspondants. On sait aussi que l'éducation a certains effets sur la santé, sur la démocratie, sur le développement personnel et intellectuel. Mais, ces effets sont non marchands et, de ce fait, difficilement mesurables. Demers (1999) montre, par exemple, que les personnes les plus instruites sont relativement moins onéreuses en termes d'utilisation de services publics (aides, coûts liés à la criminalité). De plus, il montre une relation positive entre l'état de santé et le niveau de scolarité. L'économiste n'ignore pas ces phénomènes mais se concentre en général sur une grandeur plus simple à quantifier pour lui : la richesse mesurée par le produit intérieur brut (PIB) ou par le revenu individuel, selon que l'on mène une analyse macroéconomique ou microéconomique.

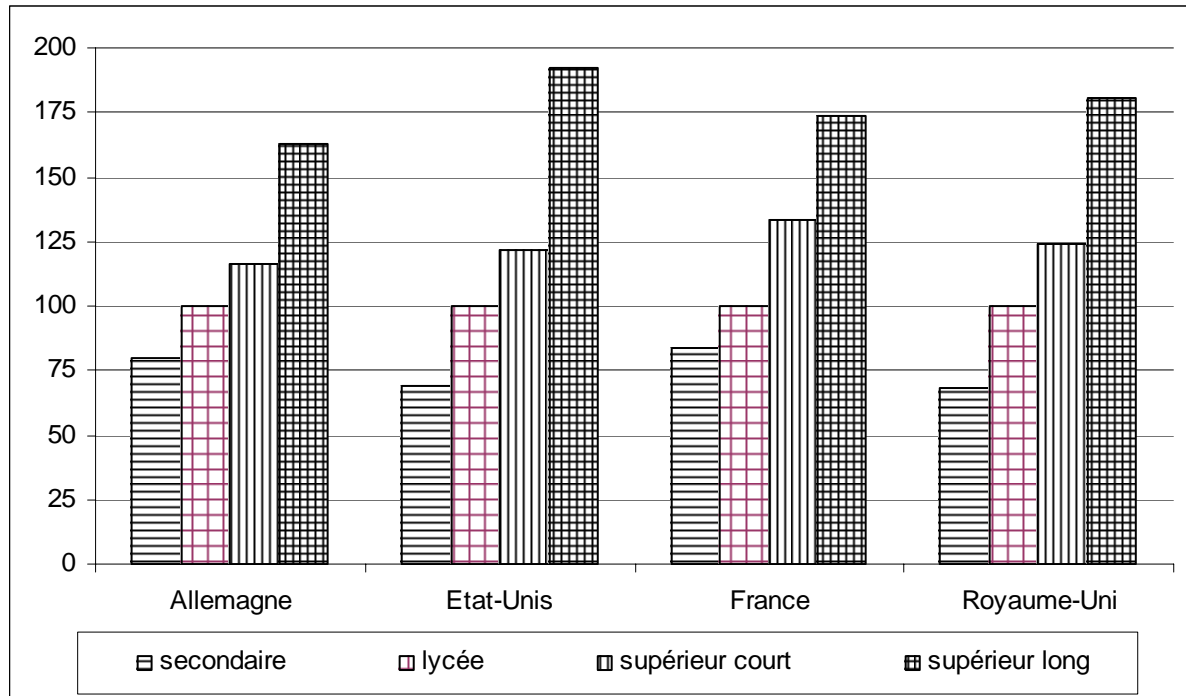
D'un point de vue macroéconomique, l'éducation est un des facteurs qui permettrait d'expliquer la croissance économique. La théorie de la croissance établit, en effet, une relation positive entre niveau d'éducation et croissance (Uzawa 1965 ; Carré, Dubois et Malinvaud 1972 ; Lucas 1988 ; Mankiw, Romer et Weil 1992). Toutefois, les principaux travaux empiriques ont des conclusions divergentes qui ne valident pas toujours la théorie. Les travaux de Klenow et Rodríguez-Clare (1997) ne permettent pas de mettre en évidence un lien clair entre éducation et croissance. Durlauf et Quah (1999) montrent que la relation n'est pas stable. Selon la modélisation considérée elle peut être croissante, décroissante ou inexistante. Enfin, Krueger et Lindhal (2001) établissent une relation positive entre le niveau d'éducation et la croissance. La relation entre éducation et croissance est donc difficile à mettre en évidence empiriquement, les résultats étant très sensibles aux données et à la mesure de l'éducation retenue.

En se formant, les individus accumulent des connaissances et des savoir-faire qui augmentent leur productivité marginale, ce qui justifie un salaire horaire plus élevé.

Le graphique 1 montre que le salaire augmente avec le niveau d'éducation. Cette relation est vraie quel que soit le pays considéré. Pour la France, en 2000, le gain salarial est, en moyenne, de l'ordre de 6 % par année d'études supplémentaire. A ce gain, peut s'ajouter une protection contre le risque de chômage, ce qui revient à augmenter le gain moyen attendu.

Afin de formaliser le lien entre formation et emploi plusieurs modèles théoriques peuvent être utilisés en économie.

Graphique 1 : Salaires relatifs en fonction des niveaux d'éducation  
(population de 30 à 44 ans)



Source : OCDE 2003.

Lecture : Le niveau d'éducation de référence est le lycée (base 100).

D'un point de vue microéconomique, l'éducation contribue à rendre les individus plus productifs en leur permettant d'augmenter leur stock de capital humain et ainsi d'élever leur prétention salariale comme le montre la théorie du capital humain (Mincer 1974 ; Becker 1975).

C'est également un moyen de se signaler auprès des employeurs à l'aide d'un diplôme. La théorie du signalement (Spence 1973 ; Stiglitz 1975) postule que le système scolaire permet à l'individu d'acquiescer non pas de nouvelles capacités productives mais un diplôme le signalant auprès des employeurs et lui permettant d'accéder à un certain niveau d'emploi et donc de salaire. La théorie du filtre (Arrow 1973) ajoute à celle du signalement le fait que le système de formation n'accroît pas les capacités productives des individus mais les sélectionne et les classe selon leurs aptitudes. Par conséquent, les plus éduqués se verront attribuer des emplois plus qualifiés et plus stables.

Elle joue également un rôle d'assurance dans la mesure où elle permettrait de sortir plus rapidement d'une situation éventuelle de chômage.

Ces prédictions économiques sont validées d'un point de vue empirique. Les nombreuses études ayant pour objectif de mesurer les rendements de l'éducation mettent en évidence une relation croissante entre le diplôme et le salaire ou entre le nombre d'années d'études et le salaire (voir par exemple Boumahdi 1991). En termes d'accès à l'emploi, les différentes

études montrent que les durées moyennes de chômage avant l'obtention d'un emploi sont plus faibles pour les diplômés (voir par exemple Bonnal et Fougère 1990).

## **1.2 Analyse sociologique de l'éducation**

L'éducation n'a pas qu'une finalité économique. Les effets non économiques du développement de l'éducation sont nombreux. L'éducation est au cœur de la constitution de toute société, elle façonne les nouvelles générations par un processus de socialisation qui leur donne une culture, des valeurs, des codes nécessaires pour intégrer la société. Le premier effet exercé par un enseignement scolaire est d'ordre cognitif. Il dote les élèves qui le fréquente de catégories mentales, de formes élémentaires de classification, d'outils intellectuels qui permettent de donner un sens au monde qui les entoure et de se reconnaître entre eux comme les membres d'une même communauté. Comme pour les effets économiques, des effets aux niveaux des individus ainsi qu'au niveau de la société peuvent être distingués (pour plus de détails nous renvoyons au rapport de Baudelot et Leclercq, 2004).

Plus d'éducation produit plus d'aisance avec un certain nombre d'exercices sociaux de la vie courante (lecture, utilisation des nouvelles technologies...). Le niveau d'éducation a, à long terme, un effet positif sur la culture générale et les compétences.

L'éducation est positivement liée à la pratique d'activités culturelles : le temps consacré à des activités comme la lecture, la participation à la vie associative, la fréquentation de spectacles ou d'expositions est d'autant plus important que l'on est diplômé (Girod 1991). On retrouve les effets de l'éducation au niveau cognitif (avec un accroissement des compétences), mais aussi au niveau de certaines attitudes et valeurs : diminution du dogmatisme religieux et ceci quel que soit la religion considérée, de certains préjugés.... Notons toutefois que les études empiriques menées ne permettent pas d'établir une relation claire entre l'éducation et certaines attitudes racistes ou plus exactement certains préjugés vis-à-vis des populations de couleur ou de religion juive par exemple (Baudelot et Leclercq 2004).

Sur le plan du civisme, le niveau d'éducation constitue une variable déterminante dans le niveau de participation électorale et dans le niveau d'intéressement à la vie publique, certaines analyses considérant même directement les inégalités de politisation comme le résultat des inégalités de scolarisation. Plus on est diplômé, plus on s'inscrit sur les listes électorales, moins on s'abstient de voter, plus on s'intéresse à la politique et l'on se sent compétent.

L'effet négatif de l'éducation sur la criminalité constitue une externalité positive. Les probabilités d'être incarcéré, d'être arrêté ou de participer à des activités illégales diminuent avec le niveau d'éducation. Toutefois, on peut mettre en évidence une relation entre niveau d'éducation élevé et niveau intellectuel de la criminalité.

Notons que l'effet de l'éducation sur le civisme et la criminalité n'est pas significatif d'un point de vue de la société. Par exemple, les pays où le niveau d'instruction est le plus élevé ne sont pas moins touchés par la criminalité. Ce résultat est lié au fait que la criminalité dépend d'autres facteurs comme ceux liés à l'intégration sociale et à la ségrégation.

Qu'en est-il du lien entre éducation et intégration ? Les études menées montrent que doter tous les membres d'une société d'un savoir partagé apparaît comme une voie sûre d'intégration sociale, de progrès et de justice sociale. Dans une société méritocratique, seul les titres scolaires reflétant les compétences individuelles devraient régir l'accès à une position sociale. La loi d'orientation sur l'éducation de Lionel Jospin en 1989 et la politique de démocratisation scolaire a suscité de nombreux espoirs de promotion sociale et

professionnelle dans les milieux populaires. La démocratisation scolaire a permis d'élever le niveau de formation quelque soit l'origine sociale des élèves.

## **2. L'évolution du nombre de diplômés**

La durée des études s'est considérablement allongée depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Moins de la moitié des jeunes de 14 ans étaient scolarisés en 1946 et, cinquante ans plus tard, plus d'un jeune sur deux est encore dans le système éducatif à l'âge de 20 ans : en cinquante ans, la durée médiane des études a doublé, passant de 7 ans à 14 ans. La prolongation de la scolarité s'est traduite par un accès croissant aux formations élevées.

### **2.1 L'évolution du nombre de bacheliers**

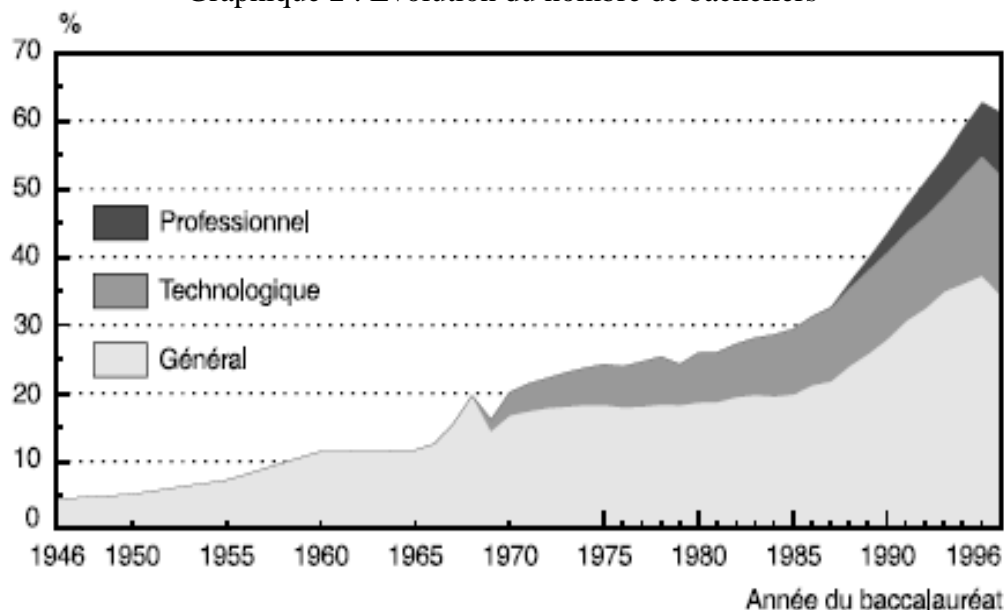
En 1989, la Loi d'orientation sur l'éducation disposait en son article 3 deux objectifs importants : « La nation se fixe comme objectifs de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat ». Bien que ces objectifs n'aient pas été atteints, ils ont été approchés. Moins de 10 % d'une génération quitte le système éducatif sans aucune qualification (avec au plus le brevet des collèges). Actuellement, plus de 60 % d'une génération obtient le baccalauréat (graphique 2). Cette progression de l'accès au baccalauréat est tout d'abord due, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, à la création des baccalauréats technologiques en 1965. Au début des années quatre-vingt dix, l'accès au baccalauréat s'est fortement développé : de 20 %, il est passé à 37 % pour le baccalauréat général, alors que le baccalauréat technique continuait à se développer (18 % en 1995). La création du baccalauréat professionnel en 1987 a permis jusqu'en 1995 une progression des bacheliers de 8 %. Depuis 1995, la proportion de bacheliers d'une génération est stable avec une augmentation du baccalauréat professionnel au détriment du baccalauréat général. En 2004, 32 % d'une génération était titulaire d'un baccalauréat général, 18 % d'un bac technologique et 12 % d'un bac professionnel. On peut noter que la stabilité de la part des bacheliers dans une génération depuis 1995 est la traduction d'un double mouvement : celui d'une augmentation de la part relative des bacheliers professionnels et celui du recul de la part relative des bacheliers généraux. Cette diminution a touché les garçons plus que les filles.

Bien évidemment, la croissance du nombre de bacheliers et la plus forte propension à poursuivre des études après ce diplôme ont entraîné un développement important du nombre de diplômés du supérieur, malgré un taux d'échec élevé en premier cycle. En 2002, les jeunes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur représentent 43 % d'une génération, il n'était que 3 % après la guerre.

Par conséquent, la hausse du niveau d'éducation de la population française (et donc de la population active) correspond au fait que de plus en plus de gens sont de plus en plus diplômés. Cela se fait, comme nous l'avons décrit dans le paragraphe précédent par un allongement des durées de scolarisation initiale.



Graphique 2 : Evolution du nombre de bacheliers



Source : DEP, Ministère de l'Education nationale

La formation continue diplômante contribue également à augmenter le nombre de diplômés à tout moment. Cela revient donc à dire que chaque nouvelle génération reste, en moyenne, un peu plus longtemps au sein du système de formation initiale et en sort un peu plus diplômées. Elle peut ensuite continuer à acquérir des diplômes par le biais de la formation continue diplômante.

## 2.2 Développement des diplômes professionnels et de l'apprentissage

Si l'on admet que la fonction du système scolaire est à la fois de trier et de former, il est alors nécessaire de distinguer selon le type de formation : générale ou professionnelle. La première joue un certain rôle de sélection dans le processus de formation tandis que la seconde axe plus sur l'apprentissage de compétences plus directement productives. Attention, la frontière entre les deux types de formation peut parfois être un peu floue, car l'enseignement professionnel, comme nous le verrons, reste très attaché à une logique de niveau et par conséquent joue aussi un rôle de filtre.

Le choix de l'enseignement général ou technologique s'effectue dans un premier temps à la suite de la troisième. Il apparaît que depuis un certain nombre d'années les classes de secondes générales et technologiques enregistrent une baisse du taux d'accès au détriment des formations professionnelles. Ces formations ont connu une évolution importante durant les deux dernières décennies, en particulier en ce qui concerne la formation par apprentissage.

La loi quinquennale de décembre 1993 marque le début d'une mutation de l'apprentissage à la fois quantitative avec une forte augmentation des effectifs et structurelle avec une banalisation des diplômes de niveau supérieur au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Dans le même temps, le gouvernement a encouragé les filières professionnelles<sup>1</sup> comme étant une forme de formation initiale. En tant que formation permettant une alternance entre

<sup>1</sup> "Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle - L'enseignement professionnel intégré": conférence de presse du 24 juin 1999 de Claude Allègre.

l'enseignement général et l'enseignement professionnel, l'apprentissage semble être une mesure appropriée d'adéquation des besoins des entreprises et des compétences des jeunes.

L'apprentissage, comme forme d'éducation en alternance, associe une formation pratique en entreprise et un enseignement théorique au centre de formation. Le contrat d'apprentissage, d'une durée au moins égale à celle du cycle de formation qui fait l'objet du contrat (un à trois ans), est destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus. Les jeunes de moins de 15 ans ayant effectué la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent également en bénéficier. Les diplômes préparés par la voie d'apprentissage sont les mêmes que ceux préparés dans le cadre scolaire. L'apprentissage intègre tous les niveaux de qualification et prépare à des diplômes ou titres homologués allant du niveau V au niveau I (ces différents niveaux sont présentés dans l'annexe 1).

Dès sa création, la formation par apprentissage a suivi une évolution contrastée. La forte hausse observée entre 1945 et 1968, qui était une conséquence des effets démographiques, a été suivie d'une forte baisse sur les vingt années suivantes. Des actions publiques ont alors été menées pour infléchir cette tendance. L'accord professionnel de 1983 a reconnu l'alternance comme une voie d'insertion et de qualification pour des jeunes rencontrant des difficultés sur le marché du travail. Ont alors été mis en place le contrat de qualification et le contrat d'adaptation. La loi du 23 juillet 1987 lance la rénovation de l'apprentissage en accordant aux jeunes la possibilité de signer successivement plusieurs contrats et d'obtenir un diplôme de niveau supérieur au CAP au même titre que les élèves de l'enseignement technologique. Cette loi a eu un effet sur les contrats de qualification et d'adaptation, mais cet effet est peu marqué sur les effectifs d'entrants en apprentissage (+2 % entre 1987 et 1988, et +4 % entre 1988 et 1989, Ourtau (1998)). Le vote de la loi quinquennale pour l'emploi et la formation professionnelle en 1993 marque le début d'une mutation de l'apprentissage, à la fois quantitative avec une forte augmentation des effectifs et structurelle avec une banalisation des diplômes de niveau supérieur au CAP (cf. Pérot et Simon-Zarca (1998)). La tendance s'inverse et on enregistre alors une hausse des effectifs de 26 % entre 1993 et 1994 (166000 nouveaux contrats en 1994). Cette progression de l'apprentissage s'est depuis ralentie, les embauches en contrat d'apprentissage étaient en hausse de 11 % en 1996, de 7 % en 1997 et autour de 4 % depuis 1998.

Les hommes, malgré une évolution à la hausse de la part des femmes dans les effectifs d'apprentis (24 % en 1980 contre 29,4 % en 2000), restent les principaux utilisateurs de ce mode de formation. L'évolution de l'apprentissage peut aussi se comprendre par l'évolution du poids de l'apprentissage dans l'ensemble des formations proposées.

Le tableau 1 présente la composition des effectifs sous statut scolaire et en apprentissage par niveau de diplôme en 1990, 1999 et 2005. Il apparaît que l'apprentissage a pris une place de plus en plus importante dans la formation initiale, pour les bas niveaux de qualification comme pour les formations d'ingénieurs. Ainsi, les diplômes de niveau V (CAP et BEP) sont plus souvent préparés en apprentissage en 1999 qu'en 1990 et ce mode de formation est majoritaire pour le CAP (72 % des jeunes préparant un CAP). On peut noter que jusqu'en 1996, deux voies scolaires étaient possibles pour pouvoir préparer un CAP ou un BEP dans un lycée professionnel ou un centre d'apprentissage : suivre une classe de troisième ou intégrer une classe préparatoire dès la cinquième.

*Tableau 1 : EVOLUTION DU POIDS DE L'APPRENTISSAGE SELON LE TYPE DE DIPLOME  
PREPARE ENTRE 1990 ET 2005*

Type de diplôme préparé	Sous statut scolaire			En apprentissage			Poids de l'apprentissage		
	1990	1999	2005	1990	1999	2005	1990	1999	2005
CAP	148000	71000	96603	194000	185000	167950	56,7	72,3	63,5
BEP	455000	456000	427781	7000	48000	47280	1,5	9,5	10,0
Bac et brevet Professionnel	94000	170000	199569	13000	60000	78169	12,2	26,1	28,1
BTS	199000	237000	238870	1300	21000	31580	0,7	8,1	11,7
DUT	74000	117000	112615	0	7000	9404	0,0	5,7	7,7
Ingénieurs*	58000	86000	101378	0	13000	24243	0,0	13,1	19,3
<b>TOTAL</b>	<b>1028000</b>	<b>1137000</b>	<b>1176816</b>	<b>215300</b>	<b>334000</b>	<b>358632</b>	<b>17,3</b>	<b>22,7</b>	<b>23,4</b>

\* et autres formations supérieures pour l'apprentissage

Source : MEN-DPD.

L'apprentissage est la voie de formation choisie par plus du quart des jeunes préparant un diplôme de niveau IV (niveau baccalauréat) en 1999, contre seulement un sur huit en 1990. L'évolution la plus marquée concerne les diplômes de niveaux I à III. Pratiquement inexistant en 1990, les apprentis représentent jusqu'à 20 % (en formation d'ingénieurs, 13 % en 1999 et près de 20 % en 2005) des effectifs totaux. D'une manière générale, et quel que soit le diplôme préparé, l'évolution à la hausse des effectifs d'apprentis s'est aussi accompagnée d'un poids plus grand de l'apprentissage dans l'ensemble des formations préparées (17,3 % des effectifs en 1990 et 22,7 % en 1999). Toutefois, le niveau à l'entrée reste faible, plus de 80 % des nouveaux apprentis ont un niveau inférieur au baccalauréat.

Le poids de l'apprentissage dans les formations professionnelles est relativement stable depuis les années 2000. En ce qui concerne les diplômes inférieurs au baccalauréat, on observe à la fois une diminution du nombre d'apprentis préparant un CAP et du nombre de lycéens préparant un BEP. Dans le cadre de l'apprentissage, la part des CAP a diminué en faveur des diplômes de l'enseignements supérieurs (ingénieurs et dans une moindre mesure BTS et DUT).

### 3. La relation formation-emploi aujourd'hui

Lorsque l'on s'intéresse aux individus sortant du système éducatif et à leur insertion sur le marché du travail, plusieurs constats peuvent être faits. La durée moyenne d'accès au premier emploi s'allonge, même pour les plus diplômés (Bonnal et al. 2004). Les rendements du diplôme ont tendance à être moins élevés (Koubi 2003). Les contrats signés sont de plus en plus fréquemment des contrats à durée déterminée (Mendes 2003) et enfin, les emplois occupés sont de plus en plus souvent des emplois dont la qualification requise est inférieure à leur niveau de qualification, on parle alors de « déclassement » (Bonnal et al. 2004). Considérons un exemple permettant d'illustrer ce phénomène. En 1995, parmi les vendeurs et les agents de service débutant on compte respectivement 34 % et 17 % de titulaires d'un diplôme au moins égal au baccalauréat. 6 ans plus tard, pour ces mêmes professions, ce pourcentage a presque doublé avec respectivement 50 % et 31 %. Par conséquent la période de transition de l'école à l'emploi correspond, de plus en plus souvent, à une zone de

*turbulence* professionnelle dont l'ampleur et les conséquences sont très variables selon les individus.

Bien que la relation formation-emploi semble difficile à caractériser (Giret 2005), il semble important de s'y intéresser. C'est en termes de qualification, de salaire et de spécialité que cette relation va être considérée.

### **3.1. La relation formation-emploi en termes de qualification des emplois**

La mesure de la relation formation-emploi en termes de qualification est complexe car elle dépend très fortement de la manière dont on mesure la qualification des emplois.

#### **a. L'approche adéquationniste**

L'approche la plus ancienne est « adéquationniste » : elle fait correspondre niveaux de formation et nomenclature d'emploi. La définition de la norme repose sur l'analyse de la relation entre la nature de l'emploi (en termes d'activité exercée), les compétences requises et le diplôme demandé correspondant. L'objectif est de déterminer le contenu en formation qui est a priori nécessaire pour occuper telle ou telle profession et/ou, de façon équivalente, du type de professions auxquelles prépare tel ou tel diplôme. On peut alors établir une relation réciproque entre diplômes et professions. C'est l'approche normative proposée en France par Affichard (1981) (tableau 2) ou par Rumberger (1981) aux Etats-Unis. Ayant été construite de façon très détaillée à partir de définitions claires des professions et de la nature des emplois, cette norme avait, au moment de sa construction, l'avantage d'être objective. Mais, l'utilisation d'une norme réalisée au début des années 80 va avoir tendance à surévaluer les situations de non correspondance entre le diplôme et l'emploi c'est-à-dire les situations de « déclassement ». En effet, cette norme ne prend pas en considération des phénomènes tels que le progrès technique ou la réorganisation du travail.

#### **b. L'approche statistique**

Une autre approche, consiste à considérer que le niveau « normalement » requis pour occuper un poste peut être défini par rapport au niveau de diplôme du plus grand nombre de personnes occupant ce type d'emploi. C'est l'approche statistique proposée, par exemple, par Forgeot et Gautié (1997) ou encore Nauze-Fichet et Tomasini (2002). Cette mesure du « déclassement » s'appuie sur des tableaux de contingence croisant diplômes et catégories socioprofessionnelles ; la « norme » statistique est définie par une analyse des écarts à l'indépendance. Lorsqu'elles sont réalisées chaque année, ces tables de correspondances statistiques montrent l'évolution de la relation diplôme-qualification des emplois. Les trois tables de correspondance présentées dans l'annexe 2 montrent l'évolution de la relation diplôme-CSP. D'après l'approche statistique du déclassement un jeune sur quatre est déclassé en 2000 (génération de sortant en 1998). Plus précisément, deux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sur cinq sont déclassés en 2000.

Cette évolution tient compte du progrès technique, du phénomène éventuel d'inflation des diplômes ainsi que d'une éventuelle dévalorisation des diplômes. Mais, elles ignorent les problèmes conjoncturels observés sur le marché du travail. Par conséquent, une table de correspondance calculée une année de mauvaise conjoncture va avoir tendance à surévaluer le taux de déclassement, la situation pouvant s'inverser en période de bonne conjoncture.

**Tableau 2** : Tableau de correspondance diplôme-emploi proposé par J. Affichard (1981)

Catégorie sociale Diplôme	Cadre supérieur, ingénieur	Cadre moyen	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Supérieur long		Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
Supérieur court	Sous-diplômé			Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
Baccalauréat	Sous-diplômé			Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
CAP, BEP	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé		Sur-diplômé		Sur-diplômé
BEPC	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé		Sur-diplômé	Sous-diplômé	
Certificat d'études, Sans diplôme	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé		Sous-diplômé	

Lecture du tableau : sous-diplômé indique que le niveau de formation acquis est inférieur au niveau de qualification requis pour occuper l'emploi. Inversement, sur-diplômé signifie que le niveau de qualification obtenu est supérieur au niveau de qualification requis pour occuper l'emploi (on parle alors de « déclassement »).

Notons que ces deux approches de la relation formation-emploi et donc du « déclassement » dépendent très fortement des agrégations faites aussi bien au niveau des diplômes qu'au niveau des catégories sociales. De plus, ces approches ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité entre un même niveau de diplôme ni entre les individus d'un même diplôme.

Or, pour pouvoir mesurer la relation formation-emploi en termes de qualification de façon relativement précise, il ne suffit pas d'observer la situation de l'individu sur le marché du travail à un moment donné. Il faut d'une part pouvoir mesurer l'évolution de cette relation au moins à court terme, l'expérience professionnelle pouvant ensuite se substituer au diplôme et, d'autre part, pouvoir prendre en compte l'hétérogénéité des diplômes ou des individus. Les travaux de Bonnal et al. (2004) ou Bonnal, Favard et Mendes (2005) vont dans ce sens, puisqu'ils portent sur l'étude des trajectoires professionnelles définies à partir des types d'emplois occupés en termes de qualification.

### **c. L'approche dynamique à partir de la trajectoire professionnelle**

Les enquêtes de génération du Céreq permettent d'étudier des trajectoires professionnelles (Bonnal et al. 2004 ; Bonnal, Favard et Mendes 2005). La dernière disponible est l'enquête génération 98. Cette enquête a été réalisée au printemps 2001 auprès de 54000 jeunes sortis de formation initiale en 1998, à tous les niveaux de diplômes et de spécialités. Les jeunes sont interrogés sur leurs trois premières années de vie active (depuis leur sortie en 1998 jusqu'en mars 2001). La construction de l'échantillon permet une bonne représentation nationale par filières fines de formation et une représentation régionale par grands niveaux. Plus de 98 % des formations initiales dispensées en France métropolitaine sont couvertes. Les enquêtes de génération du Céreq sont des enquêtes rétrospectives sur le devenir des jeunes après leur sortie du système éducatif. Ces enquêtes visent à rendre compte des différentes composantes

du parcours d'insertion professionnelle, et explorent toutes les situations (emploi, chômage, formation...).

Pour mesurer la relation formation-emploi les trajectoires professionnelles sur les trois premières années de vie active ont été étudiées par niveau d'études et par sexe. Il apparaît qu'en termes de type d'emploi occupé, quel que soit le niveau, les hommes et les femmes ne connaissent pas exactement les mêmes situations sur le marché du travail.

### *i. Les niveaux V (CAP-BEP)*

Trois facteurs conduisent à des situations différentes sur le marché du travail : le sexe, le mode de préparation du diplôme (apprentissage ou lycée professionnel) et l'obtention du diplôme.

Les niveaux V représentaient en 1998 plus de 30 % des sortants du système éducatif. Le développement et la revalorisation par les pouvoirs publics des filières professionnelles et de ses modes de formation peuvent avoir des conséquences indirectes (positives et/ou négatives) sur l'insertion des jeunes de niveau V. L'amélioration de l'image de la filière apprentissage pourrait avantager, en termes d'emploi, les apprentis. Toutefois, le fait que des diplômés de niveaux supérieurs, tel que le baccalauréat professionnel, puissent être préparés par apprentissage peut conduire à une concurrence entre les diplômés qui pourrait être en défaveur des CAP et des BEP.

Sollogoub et Ulrich (1999), dans une étude réalisée sur des sortants du système éducatif en 1989, montrent que l'orientation au niveau de la cinquième s'observe pour des jeunes plutôt âgés (c'est-à-dire ayant redoublé, principalement au primaire et dans une moindre mesure au collège). Cet effet est cependant amené à disparaître. En effet, depuis le milieu des années 80, le palier d'orientation en cinquième a progressivement perdu de l'importance et il a été définitivement supprimé en 1996. Les apprentis sortis en 1998 ont moins souvent redoublé en primaire et sont plus souvent passés par une seconde que ceux sortis en 1989 ou en 1992 (Bonnal, Clément et Mendes 2003). Ce résultat semble être une conséquence directe de la politique de suppression progressive du palier d'orientation en cinquième qui tendrait à augmenter le niveau moyen de connaissances générales des jeunes choisissant de suivre leur formation par apprentissage<sup>2</sup>. De plus, la revalorisation des formations professionnelles incite peut-être les jeunes à se réorienter plus facilement vers ce type de formation à la suite d'un échec en seconde générale. Enfin, cette orientation est, toutes choses égales par ailleurs, plus fréquente pour les jeunes dont les parents ont un niveau d'éducation très faible (enseignement primaire seulement), enfants d'apprenti et/ou issus d'une famille nombreuse (au moins 4 enfants).

Chez les hommes comme chez les femmes, passer par l'apprentissage permet d'éviter plus souvent le chômage et les emplois non qualifiés : ainsi en 2001, 56% des garçons et 46% des filles sortis d'apprentissage en 1998 avec leur diplôme ont été recrutés sur des postes d'employés, d'ouvriers qualifiés ou de techniciens (la définition des différents types de qualification des emplois est donnée dans l'annexe 3). Cependant, cet avantage se réduit sensiblement en cas d'échec au diplôme : dans la majorité des cas, la réussite dans la voie scolaire (lycée professionnel) confère au jeune une meilleure situation qu'un échec dans l'apprentissage.

---

<sup>2</sup> Une façon de mesurer ce phénomène serait d'observer les notes obtenues (ou au moins leur moyenne générale) durant leur scolarité au primaire et au collège ainsi que le cursus scolaire des jeunes de façon beaucoup plus détaillée.

Dès leur sortie du système éducatif, la grande majorité des hommes trouve immédiatement un emploi. Les apprentis diplômés sont essentiellement embauchés sur des postes qualifiés et les non diplômés sur des postes non qualifiés. Les lycéens diplômés peuvent être recrutés de façon équivalente sur des emplois non qualifiés ou qualifiés, ces derniers devenant majoritaires après environ dix huit mois. Les lycéens non diplômés connaissent plutôt des emplois non qualifiés et un niveau de chômage relativement élevé en début de période, près d'un jeune sur trois, mais celui-ci diminue sensiblement durant les premières années de vie active.

La situation des femmes sur le marché du travail est sensiblement différente. Dès la sortie du système éducatif, la principale situation rencontrée par ces jeunes femmes est le chômage, excepté pour les apprenties diplômées qui sont majoritairement en emploi et occupent plutôt des emplois qualifiés. En situation d'emploi, les lycéennes (diplômées ou non) occupent majoritairement des postes non qualifiés. Il en est de même pour les apprenties non diplômées qui sont toutefois recrutées un peu plus souvent que les lycéennes sur des postes qualifiés. Après trois ans de vie active, le taux de chômage des femmes fluctue entre 15 % et 28 %. Il est légèrement plus faible pour les diplômées (entre 15 % pour les apprenties et 20 % pour les lycéennes) que pour les non diplômées (plus de 25 %).

Plusieurs explications peuvent être données. D'une part, les apprentis peuvent bénéficier de leur connaissance du travail et plus généralement de l'expérience acquise au sein de l'entreprise. La transférabilité d'une partie de ce savoir permet aux jeunes d'être recrutés sur des marchés relativement larges. Comme le soulignent Margolis et Simonnet (2003), les jeunes issus de filières professionnelles peuvent s'appuyer sur un réseau de contacts plus performants, notamment pour l'obtention du premier emploi stable. D'autre part, on peut également penser que le signal du diplôme transmis par voie scolaire soit plus flou que celui dont bénéficient les apprentis. Ces derniers présentent l'avantage d'avoir déjà été recrutés par un maître de stage, puis d'avoir travaillé dans une entreprise, de s'être intégré à une équipe de travail. Dans ce cas, l'information transmise par le signal est plus complète et l'employeur peut proposer directement à ces jeunes des emplois qualifiés. Le niveau de qualification des CAP et des BEP étant relativement faibles, on peut malgré tout s'interroger sur l'avantage dont bénéficient les apprentis. Bordignon et Mansuy (1996) soulignent que les jeunes qui choisissent l'apprentissage sont, en général, plus motivés par l'acquisition d'une formation professionnelle et par l'apprentissage d'un travail manuel que ceux qui entrent au lycée. Les entreprises qui acceptent des apprentis sont plutôt des petites et moyennes entreprises (deux tiers d'entre elles ont moins de dix salariés). Ces entreprises recourent à l'apprentissage principalement pour former de la main d'œuvre qualifiée. Les grandes entreprises quant à elles forment des apprentis lorsqu'elles ont un fort besoin de travailleurs qualifiés (Fougère et Schwerdt (2002)). Par conséquent, ces deux éléments, c'est-à-dire la qualification et l'expérience acquise dans l'entreprise d'apprentissage et la motivation au travail sont des caractéristiques qui peuvent expliquer la bonne insertion des apprentis et en particulier des diplômés, l'apprentissage et le diplôme étant des signaux positifs pour les entreprises.

Notons que les différences entre hommes et femmes sont très marquées et sont en partie liées aux spécialités de formation suivies : les hommes ayant tendance à préparer des métiers de l'industrie tandis que les femmes se spécialisent dans les métiers du tertiaire. Les baccalauréats professionnels s'étant plutôt développés pour les spécialités tertiaires, la concurrence entre les diplômés de niveau V et les baccalauréats professionnels touche plus particulièrement les femmes (voir Education et formations, 2003).

Trois grands types de parcours peuvent être observés.

Soit le jeune occupe dès son entrée sur le marché du travail un emploi qualifié. Il a alors très peu de chance de connaître une situation de chômage et occupe durant toute la trajectoire un poste d'employé ou d'ouvrier qualifié. Il peut éventuellement quitter cet emploi pour un autre emploi de même type. Les durées moyennes passées dans les différents emplois qualifiés sont de plus en plus longues (elles sont en moyenne de près de deux ans pour les hommes et d'un an et demi pour les femmes apprenti(e)s diplômé(e)s). Ces récurrences d'emplois qualifiés s'observent plus fréquemment chez les garçons lorsqu'ils sont passés par l'apprentissage et ont obtenu leur diplôme : plus de 30 % ont ce type de parcours. Elles s'observent également plus fréquemment chez les filles diplômées d'une formation par apprentissage et dans une moindre mesure les lycéens diplômés (près d'un quart). Cette trajectoire, qui correspond à une trajectoire de stabilisation sur des emplois qualifiés, peut être qualifiée de bonne insertion.

Soit le jeune occupe à sa sortie du système éducatif un emploi non qualifié, mais a peu de chance de connaître par la suite une période de chômage. Tout au long de son parcours professionnels, il évolue sur des postes non qualifiés. Les durées moyennes passées dans ces emplois sont d'environ six mois. Il connaît donc durant les trois années une succession d'emploi non qualifiés. Ce parcours, qui correspond à une trajectoire de stabilisation sur des emplois non qualifiés, est observé plus fréquemment chez les apprentis non diplômés (entre 20 % et 30 %) et les lycéens diplômés<sup>3</sup> (avec plus de 20 %). De plus, dans une moindre mesure, les apprenties non diplômées (environ 20%) et les lycéens diplômés (près de 25 %) ont connu ce type de parcours.

Enfin, le jeune est chômeur dès son entrée sur le marché du travail. Il va alors, le plus fréquemment alterner des périodes de chômage et d'emplois non qualifiés. Les durées moyennes passées en emploi varient entre sept et quatorze mois selon la population considérée. Les durées moyennes de chômeages sont relativement faibles (autour de six mois) mais elles sont plus longues lorsque le jeune a déjà connu un emploi. Une explication possible de ces résultats pourrait être les indemnités chômage. En effet, le fait d'avoir occupé un emploi un certain temps permet aux jeunes de percevoir des allocations chômage durant une certaine période elle-même liée à la durée passée dans l'emploi occupé. Des études (Bonnal et Fougère 1990 ou Dormont, Fougère et Prieto 2001 par exemple) montrent que plus la durée d'indemnisation est longue, plus la durée moyenne de chômage avant le retour en emploi est longue. Toutefois on peut penser que, avec ou sans indemnités chômage, un jeune ayant occupé un emploi non qualifié avant la situation de chômage, possède des caractéristiques non observables qui le rendent moins « employable », c'est-à-dire qui diminue sa probabilité de trouver un emploi, quel que soit son type (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002). Par conséquent, la durée moyenne de chômage avant l'obtention d'un emploi non qualifié est plus longue. Ces alternances d'emploi non qualifié et de chômage sont observées par les apprenti(e)s et les lycéen(ne)s non diplômé(e)s, pour environ 30 % des sortants. Dans une moindre mesure, ces parcours sont aussi connus par les apprenties diplômées, ayant préparé une spécialité industrielle (moins de 20 %). Les jeunes ayant connu une période de chômage ont plus d'une chance sur deux de connaître une nouvelle période de chômage au cours des trois années considérées. Ce parcours professionnel correspond à une trajectoire de précarisation alternant périodes de chômage et d'emploi.

---

<sup>3</sup> Pour les lycéens diplômés, les probabilités de connaître la première ou la seconde trajectoire sont très proches.



L'ensemble de ces résultats laisse à penser que la première situation connue sur le marché du travail est déterminante pour la suite de la trajectoire professionnelle du jeune (au moins sur les trois années d'observation).

En effet, lorsque le jeune occupe dès la sortie du système éducatif un emploi qualifié, la probabilité de ne pas quitter cet emploi varie autour de 40 % sauf pour les lycéennes ou elle est de l'ordre de 30 %. De plus, la probabilité d'occuper ce type d'emploi sur toute la période varie entre 50 % (pour les femmes et les lycéens non diplômés) et 70 % (pour les apprentis diplômés). Pour les emplois non qualifiés, la probabilité d'occuper, sur toute la période observée le même emploi est de l'ordre de 30 %. De plus, un jeune ayant, à la sortie du système éducatif, été embauché sur un poste non qualifié a une chance sur deux de connaître au cours de la période d'observation des emplois de même type. Notons que des changements de types d'emplois sont bien évidemment possibles mais sont statistiquement peu fréquents : autrement dit, les chances d'obtenir un emploi qualifié après des emplois non qualifiés sont beaucoup plus faibles que celles d'accéder à d'autres emplois non qualifiés ou de passer par des périodes de chômage.

## *ii. Les Niveau IV (baccalauréat)*

La finalité des baccalauréats professionnels et généraux ou techniques n'étant pas la même, ces deux grands types de baccalauréats ont été considérés séparément.

Les baccalauréats professionnels représentaient en 1998 près de 12 % des sortants du système éducatif. Cette population de bacheliers connaît à peu près la même évolution en termes de qualité des emplois que les jeunes de niveau V décrit dans le paragraphe précédent.

Quel que soit le genre, le passage par l'apprentissage et l'obtention du diplôme permettent d'éviter le chômage et les emplois non qualifiés : ainsi, en 2001, 50 % des apprentis diplômés et 30 % des apprenties diplômées occupent des emplois qualifiés. De plus, environ 20 % des hommes et 35 % des femmes ont été embauchés sur des postes de technicien(ne)s.

La situation des lycéens diplômés est un peu différente de celle des apprentis. Bien que ces jeunes soient majoritairement en situation d'emploi, leur taux de chômage est relativement élevé (presque 20 % pour les sortants en 1998). Par conséquent, contrairement à la population des apprentis, le chômage est non négligeable, mais il décroît très rapidement. En 2001, il est compris entre 5 et 10 %. Au bout de trois années de vie active environ 40 % occupent un emploi qualifié, 30 % un emploi non qualifié et 20 % occupent des postes de techniciens.

A la sortie du système éducatif, la situation sur le marché du travail la plus observée par les lycéennes diplômées est celle du chômage (35 % en 1998). Cette situation prédomine durant les six premiers mois. En 2001, plus de 10 % sont encore au chômage, 10 % sont techniciennes, 40 % occupent des emplois qualifiés mais, près de 30 % occupent des postes d'employées non qualifiées.

En ce qui concerne les non diplômés, on peut noter que les apprentis connaissent une trajectoire professionnelle comparable à leur collègues diplômés avec toutefois quelques nuances : ils occupent plus souvent des emplois non qualifiés (30 %).

Les lycéens non diplômés ont, quant à eux, une situation très différente de leurs homologues diplômés. En 2001, avec 45 % ils occupent plutôt des emplois non qualifiés, la proportion d'employés ou d'ouvriers qualifiés étant proche de 40 %.

La trajectoire des femmes non diplômées (quel que soit le mode de formation suivi) est différente de celles des diplômées. En 2001, les apprenties occupent plutôt des emplois qualifiés (60 %). Les lycéennes sont plus fréquemment embauchées sur des emplois non qualifiés (plus de 35 %). 30 % d'entre elles sont employées qualifiées mais on en compte encore plus de 15 % en situation de chômage.

Les trajectoires des bacheliers professionnels sont très proches de celles des jeunes de niveaux CAP ou BEP. Bonnal et *al* (2004) montrent que la situation professionnelle des bacheliers professionnels s'est considérablement détériorée entre la génération des sortants de 1992 et celles des sortants de 1998. En particulier, la proportion des jeunes femmes occupant un emploi non qualifié ou se trouvant en situation de non emploi a considérablement augmenté.

Très peu de bacheliers ayant préparé un baccalauréat technique ou général quittent le système éducatif à ce niveau. Par exemple, en 1998 ils représentaient à peine 5 % des sortants du système éducatif. Pour les baccalauréats techniques et généraux, on observe des pourcentages relativement élevés de jeunes en situation d'inactivité ou de chômage à la sortie du système éducatif. Alors que le chômage diminue très fortement au cours des trois premières années de vie active, le taux d'inactivité reste relativement élevé (en particulier pour les femmes et les non diplômés) et caractérise sûrement une reprise d'études.

En situation d'emploi, les hommes diplômés sont, en début de vie active, recrutés sur des postes d'employés ou d'ouvriers qualifiés ou non. Au bout des trois ans, la proportion de postes qualifiés progresse très nettement, certains occupant même des postes de techniciens. Les femmes et les hommes non diplômés occupent majoritairement des emplois qualifiés ou des emplois non qualifiés. Notons qu'en termes d'emploi, la situation de ces bacheliers s'est détériorée entre la génération des sortants de 1992 et celle des sortants de 1998. Ils occupent de plus en plus de postes d'emplois non qualifiés et de moins en moins de postes de techniciens.

On peut donc conclure que les situations connues par les jeunes durant les trois années d'observation sont très diverses. Ils peuvent tout aussi bien occuper des emplois de techniciens que des emplois non qualifiés sans oublier qu'une proportion non négligeable d'entre eux a sans doute repris des études.

Pour les sortants d'un baccalauréat technique, le diplôme protège du chômage à la sortie du système éducatif. Mais, lorsque les jeunes hommes connaissent une situation de chômage, il ne permet pas de trouver plus rapidement un emploi, en particulier un emploi qualifié. A l'opposé, pour la population des femmes, le diplôme ne semble pas protéger du chômage à la sortie du système éducatif mais il permet d'avoir des durées moyennes de chômage plus courtes avant l'obtention d'un emploi. La spécialité de formation n'influence pas la situation observée sur le marché du travail.

Peu d'éléments se dégagent des trajectoires moyennes observées sur les trois premières années de vie active des baccalauréats techniques et des baccalauréats généraux. Elles sont diverses et chaotiques. Le fait, pour cette population, qu'aucune trajectoire ne se dégage (quelle que soit la qualité de la trajectoire) laisse supposer que quitter le système éducatif à la fin d'un diplôme plutôt général et de bas niveau rend difficile l'insertion sur le marché de l'emploi. Comprendre la décision du jeune d'arrêter ses études à un tel niveau permettrait une meilleure interprétation de ces trajectoires chaotiques.

### *iii. Les niveaux III (BTS, DUT, « Deug » et Licence)*

Parmi les diplômés de niveau III, tandis que le BTS et le DUT valident une formation professionnelle et préparent à des emplois de techniciens, le DEUG<sup>4</sup> en revanche ne constitue qu'un premier niveau de formation universitaire et sa vocation n'est pas de préparer à l'entrée sur le marché du travail.

Qu'en est-il des « performances » relatives des différents diplômés de niveau III ?

A l'encontre de ce que l'on aurait pu penser de prime abord, on observe que les titulaires d'un Deug (y compris les jeunes n'ayant pas obtenu leur licence), hommes et femmes ne sont pas plus souvent au chômage, à la sortie du système éducatif, que leurs homologues titulaires d'un diplôme professionnel. Cependant, on ne peut conclure qu'une formation universitaire inachevée soit plus favorable à l'insertion professionnelle. En effet, il faut en premier lieu considérer que le Deug n'est pas un diplôme préparant à l'insertion professionnelle. Par conséquent, les jeunes quittant l'université après l'obtention du Deug ne sont pas majoritaires et peuvent avoir des comportements « spécifiques » sur le marché du travail. Il semble que les sortants de Deug constituent une population particulière. En effet, ils se distinguent très fortement en ce sens où ils sortent plus fréquemment avec un emploi très voire hautement qualifié (technicien supérieur, agent de maîtrise ou encore cadre) ou en inactivité (en particulier chez les femmes). Ainsi ces sorties, qui s'effectuent souvent après un échec en année de licence, semblent motivées soit par l'opportunité d'occuper un emploi, soit pour se donner le temps d'une réflexion (inactivité) souvent avant une réorientation.

En termes de trajectoires, pour les sortants de STS et d'IUT les évolutions des situations observées sur la période considérée sont relativement proches. La proportion de jeunes en inactivité est relativement faible et représente à peine cinq 5 % au bout des trois premières années de vie active.

Pour les sortants de STS, les hommes occupent plutôt des postes de techniciens ou techniciens supérieurs et dans une moindre mesure des emplois qualifiés tandis que les femmes occupent des emplois qualifiés et moins fréquemment des emplois d'agent de maîtrise.

Les jeunes sortants du système éducatif avec un DUT occupent plutôt des emplois très qualifiés (techniciens, techniciens supérieurs, cadres) et dans une moindre mesure des emplois qualifiés. En termes de qualification, l'insertion à trois ans des jeunes titulaires d'un DUT semble être meilleure que celles des titulaires de BTS.

Etant donné le faible effectif de jeunes quittant le système scolaire après l'obtention d'un Deug, on peut penser que la majorité d'entre eux arrêtent leurs études parce qu'ils ont trouvé un emploi plutôt qualifié. De plus, le taux de chômage des jeunes diplômés ainsi que la proportion d'inactifs sont relativement faibles (de l'ordre de cinq pour cent).

La situation des non diplômés est plus ambiguë. A la fin de la période d'observation, les pourcentages d'inactifs et de chômeurs sont relativement élevés. Lorsqu'ils sont en emplois,

---

<sup>4</sup> Aux dates où ont été réalisées les enquêtes utilisées dans les différents travaux, le Deug était le premier diplôme universitaire et était considéré comme un diplôme de niveau III. Depuis la rentrée universitaire 2004 (voir 2003 pour certaines universités) le premier diplôme universitaire est, suite à la réforme LMD des universités, la Licence. Etant donné cette modification, une comparaison de l'insertion professionnelle des sortants de formations professionnelles telles que les BTS et les DUT aux titulaires d'un Deug (arrêt après le Deug ou après la licence sans l'avoir obtenue) mais aussi d'une licence (arrêt après l'obtention de la licence ou après la maîtrise sans l'avoir obtenue) sera réalisée.

les hommes occupent principalement des professions intermédiaires tandis que les femmes occupent soit des professions intermédiaires soit des emplois qualifiés.

Trois grandes trajectoires peuvent être observées.

Soit le jeune occupe un emploi de technicien ou de technicien supérieur durant toute la trajectoire. Les durées passées dans ces emplois sont relativement longues en particulier pour les hommes. Cette trajectoire est observée pour les titulaires d'un BTS ou d'un DUT, pour les hommes titulaires d'un Deug (en particulier ceux sortis en 1992). Ces jeunes connaissent une bonne insertion de court terme.

Soit le jeune connaît dès son entrée sur le marché du travail une période de chômage et durant sa trajectoire professionnelle alterne des périodes de chômage et d'emplois, ces emplois pouvant être qualifiés ou très qualifiés. Les durées moyennes passées en chômage sont d'environ six mois et les durées d'emploi sont relativement courtes. Ces trajectoires sont connues par des femmes titulaires du Deug et dans une moindre mesure pour ceux sortis sans leur Deug. Sans qualifier ces trajectoires de mauvaises, elles sont toutefois plus difficiles.

Enfin, les trajectoires des non diplômés peuvent parfois être très chaotiques et très variées avec des périodes d'inactivité (associées sans doute à des reprises d'études).

Bonnal et *al* (2004) montre que, pour ce niveau de formation, la situation en termes de qualification des emplois se dégrade un peu pour la génération 1998 par rapport à celle ayant quitté le système éducatif en 1992. Cette détérioration s'observe aussi en termes de chômage pour les femmes, en particulier les non diplômées. De plus, il apparaît que la situation à la sortie du système éducatif semble stable pour les Bts et les Dut et moins favorable en termes d'emploi pour les jeunes venant de l'université.

#### *iv. Niveau II et I (« Maîtrise, Dess, Dea », Master, Doctorat)*

Les jeunes ayant quitté l'université après la licence ont de façon générale quasiment tous le même parcours. Leur trajectoire professionnelle est constituée d'un seul ou d'une succession d'emplois intermédiaires. Toutefois, les femmes non diplômées sorties en 98 et ayant suivi une filière en sciences sociales et surtout en sciences dures font exception. Leur situation n'est pas aussi favorable. Elles peuvent occuper des emplois qualifiés et même parfois des emplois non qualifiés.

Pour les jeunes ayant quitté l'université à la fin de la maîtrise trois grandes trajectoires peuvent être observées. La plupart de ces jeunes sortis du système éducatif en 1998 vont connaître une évolution plutôt défavorable de leur trajectoire professionnelle par rapport à ceux sortis en 1992.

Soit le jeune occupe sur l'ensemble de la période un poste de cadre. S'il quitte cet emploi, il peut connaître une période de chômage très courte (assimilée ici à un délai d'ajustement) et être de nouveau recruté sur un poste de cadre. Les durées moyennes passées dans ces emplois sont relativement longues. Cette trajectoire s'observe pour tous les jeunes diplômés entrés sur le marché du travail en 1992. L'insertion à court terme sur le marché du travail ne peut pas être plus favorable.

Soit le jeune occupe sur l'ensemble de la période considérée un emploi intermédiaire (technicien supérieur, agent de maîtrise, profession intermédiaire). Ici encore, il peut éventuellement connaître des périodes de chômage mais celles-ci seront très courtes. Ces trajectoires sont observées par tous les diplômés entrés sur le marché du travail en 1998. Bien

que cette insertion soit elle aussi relativement bonne, elle est moins favorable que celle suivie par leurs homologues entrés sur le marché du travail en 1992.

Par conséquent, la plupart de ces jeunes vont connaître, entre les générations une évolution plutôt défavorable de leur trajectoire professionnelle. Plusieurs arguments peuvent être avancés pour expliquer ce résultat et par conséquent, n'est pas certain que ce phénomène soit du « déclassement ».

Soit le jeune a une trajectoire chaotique, très diversifiée conduisant souvent à des périodes d'inactivité. Ce type de trajectoire s'observe pour la plupart des jeunes non diplômés.

#### **d. L'approche subjective**

Enfin, une dernière voie est celle du « sentiment » du salarié : cette approche subjective du « déclassement » se réfère directement à l'auto-appréciation du lien entre les propres compétences de l'individu et le poste qu'il occupe (Allen et al. 2001 ; Giret 2005). En 2000, un diplômé de l'enseignement supérieur sur trois estime être employé en dessous de son niveau de compétences. Ils étaient à peine un sur sept en 1980. Le texte d'Henri Eckert (2005) « Les bac pro à l'usine ou le travail du désenchantement » montrent très clairement, à travers leur discours, la déception de certains titulaires d'un baccalauréat professionnel se voyant confier des tâches que des « titulaires de CAP/BEP pourraient effectuer, chichement payés (au SMIC), le baccalauréat promettait de meilleurs salaires ».

Notons que, les résultats de cette approche vont être liés à la formulation des questions posées et à l'objectivité des répondants (Mac Fadden 1994). Généralement, l'imprécision de cette variable ne permet pas d'obtenir une mesure réelle du « déclassement ». Toutefois, le sentiment de déclassement peut avoir des conséquences sur la motivation au travail des salariés ainsi que sur leur trajectoire professionnelle future.

### **3.2. La relation formation-emploi en termes de salaires**

Une autre façon de mesurer la relation entre formation et emploi est de s'intéresser à la correspondance entre diplôme et rémunération. En effet, le salaire peut refléter le rang de l'individu quant à l'emploi occupé (approche théorique de la concurrence pour l'emploi de Thurow 1975).

L'étude de Koubi (2003) sur l'évolution des carrières salariales par cohorte met en évidence une dégradation de la rémunération en début de vie active pour les générations nées après 1970. Ce fait stylisé a conduit Nauze-Fichet et Tomasini (2002, 2005) à définir la notion de déclassement salarial : statistiquement, un individu « déclassé en termes de salaire » est un individu dont la rémunération sera inférieure à celle de x % des individus de niveau de diplôme immédiatement inférieur. Cette mesure est, a priori, moins sensible à la conjoncture (si l'on admet que les salaires sont rigides à la baisse) et aux effets du progrès techniques que les approches normatives et statistiques. Toutefois, elle connaît certaines limites : le caractère relatif de la mesure entre les différents diplômes et la non prise en compte de l'hétérogénéité pouvant exister sur les salaires. Cette hétérogénéité peut être d'ordre sectoriel ou régional ou encore être observée au sein d'un même niveau de diplôme.

Ce problème d'hétérogénéité est en partie résolu lorsque l'on s'intéresse à la relation entre le niveau d'éducation et les salaires à partir de l'étude de la fonction de gain (relation entre salaire et diplôme). Dans ce contexte, la sous utilisation du capital humain est prise en compte en remplaçant la variable nombre d'années d'études effectué par deux autres variables : nombre d'années d'études requis pour occuper l'emploi et écart entre le nombre d'années

d'études requis et le nombre d'années d'études effectué (voir par exemple Sicherman 1991 ; Alba-Ramirez 1993 ; Dolton et Vignoles 2000). Les résultats montrent que, en moyenne, pour l'ensemble des diplômés observés, les individus occupant un emploi dont la qualification demandée est inférieure à celle qu'ils possèdent ont un salaire plus faible que celui obtenu par des jeunes ayant un même niveau de qualification et occupant un emploi correspondant à cette qualification. L'écart entre les salaires semble toutefois s'estomper au cours du temps. La principale limite de ces travaux est que les résultats dépendent très fortement de la variable utilisée pour mesurer le « déclassement » : le nombre d'années d'études (ou le diplôme) requis pour occuper un certain emploi.

Des études récentes montrent que les rendements de l'éducation (relation entre salaire et diplôme) sont très hétérogènes (pour plus de détails voir Baudelot et Leclercq 2004). En particulier, ils varient en fonction de caractéristiques individuelles telles que le milieu familial, les compétences cognitives ou la qualité des écoles fréquentées. Toutes choses égales par ailleurs, le salaire augmente avec les compétences cognitives, la qualité de l'éducation reçue et un milieu social favorable. Mais, ils varient aussi d'un groupe social à l'autre, notamment suivant l'origine ethnique et le genre. Le salaire est plus faible pour les minorités ethniques et pour les femmes. Ces écarts de salaire peuvent être en partie expliqués par les caractéristiques des emplois occupés (secteur d'activité) ou les caractéristiques individuelles (expérience professionnelle, spécialité de formation).

### **3.3 La relation formation-emploi en termes de spécialité**

Très peu de travaux se sont intéressés à la spécialité de formation, c'est-à-dire à l'hétérogénéité des diplômes et à la correspondance entre la spécialité de formation et la spécialité de l'emploi occupé. Afin de mesurer le phénomène d'ajustement entre les spécialités il est nécessaire d'établir une table de passage théorique entre les spécialités (ou les orientations disciplinaires) des formations et des domaines professionnels. La constitution d'une telle table est évidemment délicate. Le champ des emplois associés à une formation donnée peut en effet s'avérer plus ou moins extensible. Pour une formation professionnelle assez ciblée, dont le référentiel d'activités est assez précis, l'espace professionnel visé est, a priori, plutôt bien délimité. Mais ce cas de figure n'est pas si fréquent et le résultat de cette table dépend d'une part, des nomenclatures plus ou moins grossières des formations et des emplois et, d'autre part, du degré de précision des nomenclatures. Par conséquent, les indicateurs donnés dans les différentes études sont relatifs, les correspondances étant plus ou moins fortes en fonctions des indicateurs considérés.

Or, d'un point de vue descriptif, un certain nombre d'études (Chardon 2005, Lainé 2005, Giret et al. 2005, Bonnal et Boumahdi 2006) montrent que l'adéquation entre la spécialité de formation et les premiers emplois est peu élevée, même pour les jeunes ayant suivi une formation professionnelle. Selon le sexe et le type de cursus scolaire choisi, les jeunes ont entre 30 et 60 %<sup>5</sup> de chance de trouver un emploi en correspondance avec leur spécialité de formation trois années après la sortie du système éducatif.

Dans une analyse très détaillée des spécialités de formation et d'emploi, Chardon (2005) montre que certaines familles professionnelles telles que l'informatique, les métiers de bouche (bouchers, charcutiers, boulangers et cuisiniers), les métiers liés aux soins (corporels ou médicaux) ont une adéquation très forte en termes de spécialité, cette adéquation allant de 100 % pour les professions médicales à 80 % pour les cuisiniers par exemple. De façon

---

<sup>5</sup> Les taux d'adéquation dépendent ici encore de la relation retenue.

symétrique, certains métiers peuvent être accessibles sans spécialité de formation spécifique. Il s'agit très généralement des emplois d'ouvriers non qualifiés de l'industrie (bâtiment, mécanique, production, manutention...) où le taux de jeunes ayant suivi une formation spécifique varie entre 25 et 50 %. En ce qui concerne les métiers du tertiaire liés à la vente (y compris les caissiers) et la restauration (accueil, service...) l'adéquation entre la spécialité de formation et celle de l'emploi occupé varie de 60 à 80 %. Pour ces métiers, les employeurs évoquent souvent des difficultés de recrutement : le « turn over » est assez fort, le chômage est relativement important. Ces métiers sont peu attractifs. Par conséquent on observe des tensions fortes sur ces marchés particuliers.

Il n'est donc pas rare, en particulier chez les personnes sortant du système éducatif, que la spécialité associée à l'emploi occupé ne corresponde pas à la spécialité préparée dans le cadre de sa formation initiale. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence de correspondance entre les spécialités. La première pourrait être purement personnelle. Le jeune peut s'apercevoir, après la petite expérience acquise dans le cadre de sa formation, que le métier qu'il avait choisi d'exercer ne le satisfait pas pleinement et par conséquent va décider dès son entrée sur le marché du travail de ne pas chercher un emploi correspondant à sa spécialité de formation. Une seconde explication pourrait être liée aux conditions de travail associées à la spécialité préparée<sup>6</sup> jugées trop difficiles. De plus, il se peut que, pour certaines spécialités, on observe sur le marché du travail un déséquilibre entre les offres et les demandes de formation. Par conséquent, même si les jeunes souhaitent occuper un emploi correspondant à leur domaine de spécialité, la pénurie de demande sur le marché du travail peut les contraindre (pour des raisons financières ou tout simplement pour pouvoir s'insérer sur le marché) à accepter d'autres types d'emplois c'est-à-dire des emplois plus ou moins éloignés de leur spécialité initiale.

Enfin, la concurrence entre les différents types de sortants de formation et, au delà entre les différentes catégories de main d'œuvre, rend plus difficile l'accès à un emploi correspondant à sa formation. Cette exposition à la concurrence est à considérer différemment d'une spécialité de formation à une autre. En effet, certaines formations conduisent à des métiers pour lesquels la qualification spécifique est plus importante que la qualification générale. D'autres formations préparent l'accession à des « marchés professionnels » qu'il est difficile voire impossible d'*infiltrer* sans posséder les diplômes adéquats. Les sortants de ces formations sont donc moins voire pas du tout concurrencés par les sortants d'autres formations et en particulier les sortants de formation générale de niveau supérieur.

Occuper un poste ne correspondant pas à sa spécialité de formation, en d'autres termes, ne pas valoriser son capital humain spécifique, peut avoir deux conséquences. D'une part, la qualification de l'emploi occupé peut-être inférieure à la qualification qui aurait pu être occupée dans le cadre d'une bonne adéquation des spécialités. D'autre part, le capital humain spécifique n'étant pas valorisé, à niveau de qualification équivalent le salaire perçu peut-être plus faible.

La nature de la scolarisation joue un rôle important puisque l'apprentissage favorise l'ancrage dans un métier proche de la spécialité de formation. Le fait qu'une partie des apprentis soient embauchés par leur maître d'apprentissage est une première explication. Mais, le jeune peut aussi bénéficier du réseau relationnel de son tuteur dans le domaine professionnel correspondant à sa spécialité de formation. Enfin, les savoirs professionnels appris sont

---

<sup>6</sup> On pourrait ici citer par exemple les métiers de bouche (boulangier, cuisinier) ou les métiers du bâtiment qui obligent les salariés soit à avoir des horaires atypiques (travail de nuit ou tôt le matin, durant les congés de fin de semaine) soit à travailler à l'extérieur malgré des conditions climatiques parfois mauvaises.

généralement plus spécialisés que ceux acquis dans un lycée professionnel. Ils favorisent donc un taux d'embauche plus fort vers les métiers qui sont les débouchés les plus directs de cet apprentissage. Notons que la possession du diplôme permet même dans le cas de l'apprentissage un accès plus fréquent à l'emploi pour lequel on s'est formé.

Card et Toutin (2005) montrent que le pays de naissance est déterminant sur le taux de correspondance : les jeunes nés en France et les jeunes nés dans un pays européen occupent plus souvent un emploi correspondant que les jeunes nés hors d'Europe. La situation de chômage du père est aussi discriminante : le taux de correspondance est de moins de 30 % si le père est au chômage. A l'inverse, la catégorie sociale du père n'intervient pas. Dans le cas de ces deux variables, se poserait la question pour les populations discriminées de l'accès aux formations les plus sélectives : par les mécanismes de l'orientation, ces populations seraient *dirigées* vers les spécialités où les effectifs sont les plus nombreux et où le lien formation emploi est le moins évident.

Les jeunes occupant un emploi dans leur domaine de spécialité ont, en moyenne, connu des situations de non emploi moins nombreuses, moins longues et ont des salaires plus élevés. Il semblerait que les jeunes commencent par chercher un emploi correspondant à leurs compétences, et au bout d'un certain temps finissent par accepter un emploi qui n'est pas dans leur domaine de spécialité faute de trouver mieux. Lainé (2005) montre que la relative insatisfaction professionnelle des jeunes est en partie liée au fait que la plupart d'entre eux occupent un poste à l'écart des débouchés naturels de leur spécialité de formation.

Toutefois, les chances d'occuper un emploi à temps complet dans le domaine de spécialité diminuent avec la durée passée en situation de non emploi. De plus, les débutants sans formation directe à leur spécialité occupent plus souvent des emplois précaires. Ceci peut être dû au fait que plus le temps passé au chômage est grand, moins le jeune pourra valoriser, en termes d'emploi, la spécialité préparée initialement. Ce résultat peut être expliqué de plusieurs façons. D'une part, il se peut que les connaissances acquises soient devenues obsolètes ou bien se soient amoindries par manque d'expérience et par conséquent la probabilité de trouver un emploi correspondant à son domaine de spécialité devient plus faible. D'autre part, le nombre d'offres d'emploi correspondant à la spécialité préparée pourrait être insuffisant. Dans ce cas, on peut penser que le jeune soit amené à suivre une formation dans une autre spécialité. Il aurait alors plus de chances de trouver un emploi ne correspondant pas à sa spécialité initiale. Enfin, ces situations de non emploi n'étant pas durablement acceptable (d'un point de vue financier par exemple), il se peut que le jeune accepte un emploi dans une spécialité différente de la sienne.

La relation croissante entre le niveau d'études et le niveau de salaire semble être plus forte en présence d'adéquation entre emploi et spécialité de formation. En général l'employeur est souvent confronté à un problème d'identification des différents niveaux productifs de ses employés. Face à ces problèmes, deux solutions peuvent être envisagées par l'employeur. D'une part, il peut procéder à des tests d'embauche pour évaluer les capacités productives des postulants au travail. Bien que ces tests nécessitent des coûts de conception, ils ne livrent pas le plus souvent une information parfaite sur la qualité du travail. D'autre part, il est possible d'utiliser le niveau de diplôme (qui peut être considéré comme un signal) obtenu dans le système éducatif ce qui permet de diminuer les coûts des tests d'embauche.

Il semblerait toutefois que d'une part, le niveau d'études n'ait, pour ceux ayant suivi un cursus général et ne travaillant pas dans leur domaine de spécialité, pas d'effet pour la population des



hommes et peu d'effet pour celle des femmes. D'autre part, en ce qui concerne les jeunes ayant suivi un cursus professionnel (en particulier les hommes) les salaires des jeunes ayant un niveau de diplôme au plus égal au baccalauréat ne sont pas significativement différents.

L'écart de salaire en faveur des jeunes travaillant dans leur spécialité de formation est lié essentiellement à leurs caractéristiques individuelles. Qu'ils aient suivi un cursus général ou professionnel, les jeunes travaillant dans leur domaine de spécialité ont des salaires moyens plus élevés que les autres. Pour ceux ayant suivi un cursus général, le gain en termes de salaire est d'environ 30 % pour les hommes et 25 % pour les femmes. Pour les jeunes ayant suivi un cursus professionnel, la différence de salaire en faveur de ceux travaillant dans leur domaine de spécialité est de plus de 15 % pour les hommes et de moins de 25 % pour les femmes. Bonnal et Boumahdi (2006) montrent que cet écart salarial est essentiellement dû à un certain nombre de caractéristiques. Celles liées à l'emploi occupé (type de contrat, secteur d'activité) représentent plus de 70 % pour le cursus général et plus de 45 % pour le cursus professionnel. La formation initiale représente quant à elle 25 % pour le cursus général et plus de 45 % pour le cursus professionnel. L'importance relative de la formation initiale d'une part et l'existence de niveau de formation plus faible (avec des niveaux de diplômes inférieurs au baccalauréat, tels que les CAP ou les BEP) d'autre part, peuvent être à l'origine de l'écart salarial plus faible pour les jeunes ayant suivi un cursus professionnel (en particulier les hommes).

### **3.4 Résumé de la section 3**

La relation formation-emploi a été considérée en termes de qualification, de salaire et de spécialité.

L'étude de la relation entre la qualification des emplois obtenus et le diplôme montre qu'il est important de tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux d'éducation et lorsque cela est possible du type de formation suivi (apprentissage ou lycée professionnel). L'analyse de la plus pertinente pour étudier cette relation semble être celle l'étude des trajectoires professionnelles (données disponibles sur les 3 premières années de vie active).

Pour les bas niveaux scolaires (CAP-BEP et Baccalauréats professionnels), l'obtention du diplôme ainsi que la formation par apprentissage favorisent l'accès aux emplois qualifiés et protègent du chômage. Le diplôme semble donc être, pour cette population, un signal fort pour les entreprises. Bien que la comparaison entre les apprentis et les lycéens soit délicate, il semblerait que les entreprises valorisent en termes d'emploi, et en particulier de qualification, le fait que le jeune ait une certaine expérience professionnelle. On peut donc conclure qu'il faudrait progressivement supprimer les formations professionnelles de bas niveau en lycée au profit de ces mêmes formations en entreprises. Il reste bien sûr à évaluer le coût social d'une telle mesure.

Les étudiants ayant obtenus un BTS ou un DUT connaissent une insertion correcte sur le marché du travail. Ils occupent essentiellement des postes de techniciens et de techniciens supérieurs. Aucune différence notable n'existe entre les générations de sortants du système éducatif en 1992 et en 1998. Par conséquent, leur situation sur le marché du travail reste stable.

Les sortants de baccalauréats (techniques ou généraux) ou de Deug connaissent dans l'ensemble des insertions relativement difficiles, en termes d'emploi mais aussi de

qualification. Ils connaissent des durées de chômage relativement longues et occupent des emplois peu qualifiés.

Pour les licences et plus encore pour les maîtrises les carrières professionnelles sont moins bonnes pour la génération de sortants en 1998 que pour celle de sortants en 1992. Alors que les individus sortis en 1992 occupaient massivement des postes de cadres, ils occupent majoritairement des emplois intermédiaires (technicien supérieur, agent de maîtrise, profession intermédiaire). Bien que cette insertion soit relativement bonne, elle est moins favorable que celle de leurs homologues sortis en 1992.

L'étude la relation formation-emploi en termes de salaires montre que les rendements de l'éducation (relation entre salaire et diplôme) sont très hétérogènes. En particulier, ils varient en fonction de caractéristiques individuelles telles que le milieu familial, les compétences cognitives ou la qualité des écoles fréquentées. Toutes choses égales par ailleurs, le salaire augmente avec les compétences cognitives, la qualité de l'éducation reçue et un milieu social favorable. Les différences de rendements associés aux niveaux de diplôme ont tendance à diminuer. De plus, l'évolution des carrières salariales par cohorte met en évidence une dégradation de la rémunération en début de vie active pour les générations nées après 1970.

Lorsque l'on s'intéresse à la relation formation-emploi en termes de spécialité on constate que l'adéquation entre la spécialité de formation et les premiers emplois est peu élevée, même pour les jeunes ayant suivi une formation professionnelle. Selon le sexe et le type de cursus scolaire choisi, les jeunes ont entre 30 et 60 % de chance de trouver un emploi en correspondance avec leur spécialité de formation trois années après la sortie du système éducatif. Il n'est donc pas rare, en particulier chez les personnes sortant du système éducatif, que la spécialité associée à l'emploi occupé ne corresponde pas à la spécialité préparée dans le cadre de sa formation initiale. Occuper un poste ne correspondant pas à sa spécialité de formation, en d'autres termes, ne pas valoriser son capital humain spécifique, peut avoir deux conséquences. D'une part, la qualification de l'emploi occupé peut-être inférieure à la qualification qui aurait pu être occupée dans le cadre d'une bonne adéquation des spécialités. D'autre part, le capital humain spécifique n'étant pas valorisé, à niveau de qualification équivalent le salaire perçu peut-être plus faible. Occuper un poste ne correspondant pas à sa spécialité de formation, en d'autres termes, ne pas valoriser son capital humain spécifique, peut avoir deux conséquences. D'une part, la qualification de l'emploi occupé peut-être inférieure à la qualification qui aurait pu être occupée dans le cadre d'une bonne adéquation des spécialités. D'autre part, le capital humain spécifique n'étant pas valorisé, à niveau de qualification équivalent le salaire perçu peut-être plus faible.

## **4. La relation formation-emploi se dégrade-t-elle aujourd'hui ? Quelques explications théoriques**

Les faits stylisés présentés dans la section précédente laisse apparaître trois phénomènes. D'une part, pour certains individus la qualification requise pour les emplois occupés par les jeunes ne correspond pas toujours à leur niveau de qualification, la qualification demandée étant en général inférieure. D'autre part, bien que l'on observe toujours une relation croissante entre les niveaux de salaire et de diplôme, cette relation est plus faible. Et enfin, l'adéquation entre les spécialités du diplôme et de l'emploi occupé n'est pas toujours évidente. Autrement dit, les générations de sortants sont de plus en plus diplômés et ont en même temps de plus en plus de mal à trouver des emplois correspondant à leur niveau de formation. Il semblerait que le marché du travail n'absorbe pas toute l'offre de qualification fournie par le système éducatif. Par conséquent, à mesure que le niveau général d'éducation s'élève, de nombreux observateurs s'interrogent sur le rôle de l'éducation en tant que moyen de lutter contre le chômage et sur l'adéquation de l'offre de travail aux besoins des entreprises. Dès lors, apparaissent des situations de « déclassement » (Baudelot et Glaude 1989 ; Forgeot et Gautié 1997).

Comme nous l'avons dit, être déclassé<sup>7</sup> désigne le fait de posséder un niveau de formation supérieur à celui requis pour l'emploi occupé. Bien que cette définition semble a priori simple et précise, elle n'en est pas moins à la base d'un certain nombre de problèmes tel que par exemple la détermination de ce qui doit être requis pour l'emploi occupé.

Malgré l'intérêt que porte les économistes à ce phénomène, les premiers travaux remontant à Freeman (1976) et à Dore (1976, 1997) et les nombreuses explications, plus ou moins optimistes, avancées, la littérature économique ne semble pas pouvoir déterminer clairement les causes de ce fait stylisé.

Il y a quelques décennies, un diplôme offrait au jeune diplômé un emploi mais aujourd'hui ce même diplôme ne permet plus d'obtenir un emploi de même type (Affichard 1981, Tableau 2 ; Annexe 2). De cette constatation peut-on conclure qu'il y a aujourd'hui une sous utilisation de ce stock de capital humain et donc déclassement ? Autrement dit, lorsque l'on observe sur un marché une demande de qualification par les employeurs supérieure à celle qui été exigée pour cet emploi auparavant, peut-on en déduire que l'on est en présence de surqualification ? Dans le cadre d'un travail sur la mesure du « déclassement » Bonnal et Favard (2005) ont recensé les principales causes de sous utilisation du capital humain. Nous allons dans la suite de cette section essayer de distinguer les situations où il y a du « déclassement » des situations où il n'y en a pas. Commençons par examiner ces dernières.

### **4.1 Situations où il n'y a pas « sous-emploi » du capital humain**

Plusieurs phénomènes peuvent expliquer ce soi-disant phénomène de « déclassement » : le progrès technique « biaisé », la détérioration du niveau d'éducation l'hétérogénéité des individus ou encore des diplômés de « même » niveau.

---

<sup>7</sup> Le déclassement peut aussi être qualifié de déqualification ou de sur éducation. On peut de façon symétrique parler de sur classement ou de sous éducation lorsque le niveau de diplôme est inférieur au niveau requis.

### *a. Le progrès technique incorporé ou « biaisé »*

Il se peut que l'explication de cette apparente surqualification soit le progrès technique. Supposons par exemple que, pour un emploi donné, les qualités requises pour occuper ce poste, c'est-à-dire la productivité se modifie. Cette modification peut être due à la mise en place de nouvelles technologies et/ou à la modification du ratio capital travail, ou encore à une amélioration de l'organisation du travail. Ces changements vont augmenter la productivité mais aussi la qualification moyenne requise pour ces emplois (Spenner, 1985). Par conséquent, pour un emploi donné, le travail à réaliser étant de plus en plus complexe (demande plus de compétences) le niveau optimal d'éducation ainsi que le niveau de salaire devraient augmenter. En revanche, la demande pour le niveau d'éducation requis avant le changement technologique ainsi que le niveau de salaire correspondant devraient diminuer, toutes choses égales par ailleurs. A partir des enquêtes sur les changements organisationnels et l'informatisation en France, des recherches donnent quelques crédits à cette hypothèse : l'évolution des postes de travail et surtout les nouveaux modes d'organisations peuvent générer pour certains types d'emploi un besoin accru de compétences.

### *b. La détérioration du niveau d'éducation*

Supposons que la qualité d'un diplôme ou d'une année d'études supplémentaire diminue. On peut alors penser que les employeurs auront tendance à embaucher des jeunes ayant un niveau d'études supérieur afin de palier à cette dégradation des compétences. On peut parler de détérioration des standards de l'éducation et des acquis associés à chaque diplôme. Cette détérioration ne doit pas être confondue avec l'inflation des qualifications. Cette détérioration de la valeur des diplômes est fondée sur une modification du contenu des formations en particulier des qualifications<sup>8</sup>. Dans ce cas il n'y a pas déclassement de l'individu mais déclassement des formations. On peut, à juste titre, se demander comment, surtout en France où l'éducation est principalement gérée par la collectivité, une dégradation du niveau d'éducation est possible. Les raisons peuvent être multiples, pensons par exemple à la concurrence entre formations pour attirer les étudiants. Si on considère que les étudiants sont myopes où qu'ils anticipent que les employeurs ne sont pas capables de différencier entre les formations alors pour attirer les étudiants on peut « leur promettre » qu'ils auront le diplôme à la fin de l'année. Une autre explication est donnée par Magnac et Thesmar (2002) qui estiment que l'augmentation du niveau d'éducation sur les années 1980 et 1990 est liée à une réduction de la sélectivité de certaines formations.

### *c. Hétérogénéités des individus ou des diplômes de « même » niveau*

Hartog et Jonker (1998) montrent empiriquement que, quelle que soit la mesure considérée, certains individus avec un certain niveau de qualification sont toujours considérés comme des « sous utilisés » ou des « sur diplômés ».

Cette situation est contradictoire avec la théorie néo-classique qui prédit que toute personne ayant un même niveau d'éducation doit occuper le même type d'emploi. Une explication possible à cette sur éducation apparente est que l'on observe en réalité une hétérogénéité forte

---

<sup>8</sup> Cette détérioration est généralement difficile à mesurer (Green et al, 1998). Pour la France, Baudelot et Glaude (1989) montrent que sur la période 1970-1985, la position, en terme de salaire, des titulaires d'un CAP s'est dégradée au sein d'un classement général mais ceux-ci n'ont cependant pas vu leur pouvoir d'achat baisser.

au sein des niveaux d'éducation<sup>9</sup>, mais aussi au sein des individus pour un même niveau d'éducation. Cela revient donc à dire que pour un niveau d'éducation donné, les travailleurs « sur diplômés » qui ont des compétences plus faibles, sont moins productifs et en conséquence devraient avoir des salaires plus faibles que les personnes ayant le même niveau d'éducation embauchées à « leur niveau » de qualification.

Supposer de l'hétérogénéité au sein d'un niveau de diplôme revient à faire l'hypothèse que le diplôme (la qualification) ne reflète pas parfaitement une compétence mais plutôt une distribution de compétence (Steedman, 1998, OCDE 1998). Ainsi, les différentes aptitudes observées dans cette distribution peuvent être allouées de façon différentes sans pour autant considérer que les travailleurs sont « sur qualifiés » c'est-à-dire que l'allocation n'est pas efficace (Borghans et Smits, 1997).

## **4.2. Situations où il y a « sous emploi » du capital humain**

Considérons maintenant les situations où il y a « sous emploi » du capital humain. Il ne peut y avoir déclassement que si le stock de capital humain d'un individu est supérieur à celui nécessaire pour l'emploi qu'il occupe. Cette inadéquation peut se produire sur un marché du travail en déséquilibre, c'est-à-dire tel que l'offre de qualification est supérieure à la demande (offre trop abondante et/ou à une demande réduite). C'est ce que l'on observe par exemple sur le marché du travail français depuis une vingtaine d'années. La structure sociale des emplois se déplace moins vite vers le haut que celles du niveau d'éducation. L'ajustement va donc se faire sur le marché du travail au prix d'une baisse de la valeur des diplômes.

Considérons que sur un tel marché les salaires sont très peu flexibles et donc que la demande de travail est inélastique. Dans son modèle de compétition pour l'emploi Thurow (1975) considère que le niveau de salaire à l'embauche dépend de la hiérarchie des emplois dans l'entreprise et non pas de l'égalisation de l'offre et la demande de travail. Supposons de plus que les individus possédant un même niveau de qualification ont la même probabilité d'être embauché. Il se peut alors que, pour un niveau d'éducation donné, les individus n'aient pas tous le même type d'emploi, les ajustements ne se pouvant se faire par les niveaux de salaire. Il y aura donc déclassement car y a compétition pour l'emploi. En effet, en présence d'un déséquilibre sur le marché du travail on peut supposer qu'il existe des files d'attente associées à chaque niveau d'emploi. Les individus d'une file d'attente sont classés selon leur niveau de diplôme. Les moins diplômés de cette file auront un temps d'accès plus long à l'emploi. Ils seront alors incités à se positionner sur la file d'attente de niveau d'emploi inférieur dans laquelle ils seront mieux classés et obtiendront plus rapidement un emploi... Le déclassement ici dépend donc de la longueur de la file d'attente de chaque niveau d'emploi et par conséquent du déséquilibre entre l'offre et la demande sur le marché (Fondeur 1999).

Les raisons pour lesquelles on peut observer du déclassement lié à un déséquilibre du marché du travail sont diverses. Nous allons maintenant repérer les plus importantes d'entre elles.

### *a. Ajustement des formations aux emplois : anticipations imparfaites*

Le processus de formation étant un processus de long terme, il se peut que le système éducatif ait mal évalué les besoins futurs du marché du travail. A un instant donné l'offre de travail pour un certain type d'emploi peut être inférieure ou supérieure à la demande, pour un salaire donné.

---

<sup>9</sup> Cette remarque semble particulièrement justifiée sur le marché français, les niveaux 1 (doctorat, ingénieur, école de commerce, DEA, DESS), 2 (licence, maîtrise) et 3 (BTS, DUT, DEUG) étant particulièrement hétérogènes.

Pour des raisons conjoncturelles la demande peut être inférieure à l'offre, notamment lorsqu'il y a une crise sur certains marchés. On peut aussi penser à des formations qui n'ont plus de raison d'exister étant donné l'évolution du système productif.

#### *b. Asymétrie d'information entre employeurs et employés*

La théorie du salaire d'efficience (pour plus de détail sur cette théorie, voir par exemple Cahuc et Zilberberg (2002)), se caractérise par le fait que le salaire perçu par les salariés est supérieur au salaire d'équilibre concurrentiel. En général l'employeur ne peut pas observer ou tout du moins vérifier parfaitement l'effort au travail du salarié. Pour l'inciter à faire plus d'effort, il peut lui offrir un salaire plus élevé que le salaire concurrentiel. Dans cette situation le coût pour le salarié d'être licencié est plus élevé et il a donc intérêt à faire plus d'effort pour pouvoir conserver son emploi. Ce différentiel positif entre le salaire réellement perçu et le salaire concurrentiel est en fait une rente informationnelle perçue par le salarié parce que nous sommes en présence d'asymétrie d'information entre le salarié et l'employeur, défavorable à ce dernier. En économie de l'information ce problème est qualifié de problème de risque moral où le principal (ici l'employeur) sous informé sur le niveau d'effort de l'agent (ici l'employé) doit lui verser une rente pour lui faire révéler sa vraie productivité. Tous les employeurs ayant le même comportement, le salaire associé à un même type d'emplois est identique et puisqu'il est supérieur au salaire concurrentiel l'offre de travail est supérieure à la demande. On a donc un excédent d'offre de travail. Les individus n'ayant pas obtenu d'emploi correspondant à leur qualification (étant donné l'excédent) ont alors deux possibilités : continuer à chercher un emploi (c'est-à-dire être chômeur) ou accepter un emploi dont la qualification requise est inférieure à la qualification possédée. On observe alors du « déclassement » ou de la « surqualification ».

Si l'on choisit, pour mesurer le déclassement dans ce cas là, d'utiliser les niveaux de salaires, on peut dans certains cas sur évaluer l'importance du problème. Prenons par exemple le cas d'un groupe d'individu ayant chacun le même niveau de capital humain. Supposons qu'une partie d'entre eux soit embauchée dans un secteur d'activité où il n'y a pas (ou très peu) d'asymétrie d'information tandis que les autres membres du groupe sont eux embauchés dans un secteur où la rente informationnelle est élevée. La théorie du salaire d'efficience nous dit que les deux sous groupes auront des salaires différents. Une analyse sur les salaires pourrait nous amener à conclure que le premier sous groupe est déclassé, ce qui est faux.

#### *c. Discontinuité de l'offre de formation*

Le système de formation n'est pas « continu », en d'autres termes il produit une série de niveaux de capital humain disjoints. Supposons que l'écart entre deux niveaux de capital humain produit soit suffisamment grand et que donc l'écart entre les salaires soit lui aussi important. Faisons de plus l'hypothèse que la probabilité d'obtenir l'emploi correspondant à un niveau de salaire élevé soit suffisamment grande. Si le coût individuel pour atteindre le haut niveau de capital humain est faible alors en terme d'espérance de gain certains individus ont intérêt à augmenter leur niveau de capital humain. Ex post certains individus, les malchanceux, occuperont des emplois qui n'utilisent pas tout leur savoir faire. Ils seront donc déclassés. Dans ce cas les anticipations sont rationnelles mais comme les marchés sont incomplets, il y a ex post déclassement.

#### *d. Valorisation du capital humain spécifique*

Enfin, pour un même niveau d'étude, par exemple ingénieur, le stock de capital humain est en quantité le même, s'il n'y a aucune hétérogénéité. Mais bien évidemment, les savoir-faire bien qu'ayant une base commune sont différents. Tout le monde conviendra qu'un ingénieur motoriste n'est pas parfaitement formé pour être ingénieur dans le bâtiment. Il y a donc pour chaque formation une partie du capital humain produit qui est spécifique. Si un individu trouve un emploi en dehors de sa spécialité il ne pourra pas, en général, valoriser ce capital humain spécifique et il y aura donc déclassement.

#### *e. Signalement*

Dans le cadre de l'économie de l'éducation on peut être amené à se demander si « la production » réalisée par le système éducatif est constante au cours du temps en particulier lorsque le flux de sortants augmente.

Spence (1973) considère que l'éducation et les diplômes permettent de distinguer les individus selon leurs aptitudes (théorie du signal). L'éducation est vue comme un jeu, au sens de la théorie des jeux, où les étudiants, hétérogènes quant à leurs aptitudes innées et non observables a priori, vont être classés par niveau de compétence, s'il existe un équilibre séparateur dans le jeu considéré. Le modèle simple de signal suppose que le coût de l'éducation pour un étudiant est d'autant plus faible que ses aptitudes sont importantes. Par conséquent, les jeunes ayant de grandes capacités auront plus de chance de faire des études plus longues. L'éducation et le diplôme deviennent alors un signal, pour l'employeur, des aptitudes de l'impétrant.

Dans un équilibre séparateur, les jeunes qui ont suivi un cursus scolaire long sont aussi ceux qui ont les aptitudes les plus grandes et qui par conséquent auront les salaires les plus élevés. Les jeunes ayant des aptitudes à apprendre faibles, ne seront pas incités à « étudier » étant donné leur coût d'éducation élevé. Ce coût peut être monétaire ou non monétaire. On peut penser que les jeunes ayant beaucoup d'aptitudes à apprendre ont des coûts non monétaires (désutilité marginale) plus faibles que ceux ayant de faibles aptitudes.

De nombreuses études (Lang 1994, Borghans 1998 par exemple) montrent que, en ce qui concerne les salaires, le signal est devenu de plus en plus important au cours de ces dernières décennies. On peut de plus supposer que les coûts de l'éducation subis par les jeunes baissent de façon exogène<sup>10</sup>. Cette diminution des coûts de l'éducation va inciter les jeunes ayant de faibles aptitudes à investir plus dans l'éducation que précédemment. Mais, les jeunes ayant auparavant décidé de faire plus d'études, étant donné leurs aptitudes vont eux aussi investir davantage dans l'éducation. Par conséquent, les jeunes ayant de fortes aptitudes, resteront de plus en plus longtemps dans le système éducatif, pour que l'équilibre soit toujours séparateur. Cela conduira donc à augmenter le niveau moyen d'éducation des jeunes entrants sur le marché du travail. Ne nous y trompons pas, la théorie du signal ne dit pas que le niveau acquis par chaque étudiant dans la formation considérée baisse. Bien au contraire, elle nous dit que lorsque les coûts de l'éducation baissent alors un plus grand nombre d'étudiants atteindra un niveau élevé de capital humain. Jusque là, il n'est donc pas question de déclassement. Mais si le marché du travail n'est pas capable d'absorber tout ce stock à sa juste valeur, pour une raison ou pour une autre, alors il y aura déclassement. Si une telle situation se produit c'est parce que le système de prix (ici en fait les coûts) n'est pas celui de marché. La collectivité en

---

<sup>10</sup> En France par exemple, la volonté d'augmenter le nombre de bacheliers et de diplômés de l'enseignement supérieur est allée de pair avec l'augmentation des aides financières allouées aux étudiants.

subventionnant l'éducation a perturbé l'équilibre et a créé une inflation des diplômes. Il ne s'agit pas ici d'une diminution de la qualité d'une formation, mais de la qualité du signal qu'offre ce diplôme. On a donc une dévalorisation du diplôme, mais le niveau relatif du diplôme reste important. En effet, pour obtenir un emploi il est préférable d'être licencié plutôt que bachelier et bachelier plutôt que titulaire du brevet. D'un point de vue du signal, il est donc rationnel d'accumuler des titres scolaires.

#### *f. Compétition sociale*

La démocratisation scolaire a permis d'élever le niveau de formation quelque soit l'origine sociale des élèves. Un certain nombre d'élèves a donc pu poursuivre des études et s'aventurer sur un parcours scolaire long et a eu l'espoir d'échapper à son destin social (Beaud 2002). Cependant, l'ouverture de l'enseignement ne veut pas dire fin de la sélection. Seul le type de sélection s'est modifié : on est passé d'une sélection sociale à une sélection dans l'école elle-même, la méritocratie (Durut-Bellat 2006). De ce fait, l'élévation générale du niveau de formation et de certification des nouvelles générations n'a pas fait disparaître les inégalités face au savoir et à la formation. Cette école démocratique, ouverte à tous et qui s'efforce d'égaliser l'accès aux études crée aussi des inégalités. En accroissant son emprise, elle détermine directement les carrières des élèves au cours d'une scolarisation plus longue. Elle sanctionne et hiérarchise les élèves puisque toute une classe d'âge est invitée à prendre part à la même compétition scolaire. L'élévation du niveau d'études occulte souvent le maintien d'une forte segmentation dans les choix des filières à niveau d'études comparables.

Les processus d'orientation conduisent de plus en plus fréquemment au niveau du baccalauréat mais selon des filières et des voies de formations très hiérarchisées qui entraînent des possibilités de poursuite d'étude post secondaires différentes et des rendements inégaux sur le marché du travail. La diversification des filières et l'existence d'une forte sélection à l'entrée pour certaines d'entre elles conduisent à une recomposition des inégalités, souvent plus qualitatives. De plus, il semblerait que la massification entraîne de nombreuses dérives s'identifiant chez les enfants qui ne peuvent pas s'appuyer sur un socle scolaire suffisant. Ces jeunes n'intègrent pas dès leur plus jeune âge les codes indispensables et ne disposent pas d'un environnement de travail favorable (espace de travail, aide des parents...). A niveau d'études comparable, le sexe, l'origine sociale ou l'origine ethnique vont largement conditionner les chances des jeunes sur le marché du travail. D'où finalement, un maintien des inégalités tant sur l'accès au diplôme que sur l'accès aux positions sociales sur le marché du travail qui vont largement gripper les rouages du système méritocratique. Le mérite est largement hérité : « les efforts personnels des élèves se greffent sur des qualités et/ou dépendent largement du milieu familial ». De ce fait, les inégalités scolaires reproduisent largement les inégalités sociales et chaque classe est soucieuse de défendre sa position relative par rapport aux autres dans un contexte d'allongement général des études.

Pour éviter les dérives liées au pari de la démocratisation, il aurait fallu adapter les structures du système scolaire et ses pratiques pédagogiques à l'accueil d'un public hétérogène (Prost 1999). Or, le modèle scolaire dominant reste celui d'un savoir académique auquel les élèves sont confrontés sans être véritablement aidés à en comprendre les méthodes d'apprentissage. Beaud (2002) parle de « déclassés sociaux » chez qui on retrouve beaucoup de ressentiment envers le système éducatif qui les a bercés d'illusions. Mais, il semblerait que l'incitation à la course aux diplômes revienne à faire du savoir un instrument de compétition et donc de division. Dès lors, la course aux diplômes justifiée par une logique méritocratique « tuerait le désir d'instruction » (Durut-Bellat 2006) au profit d'une consommation strictement utilitariste de l'éducation. L'éducation permettant de classer les individus, l'allongement des études devient une position défensive pour certains afin de conserver leur position relative. L'ordre



du classement importerait beaucoup plus que le contenu des formations, d'où la notion d'inflation des diplômes.

## 5. Eléments de précaunisation

La première vocation de l'école est d'éduquer c'est-à-dire d'aider les jeunes à grandir et à s'insérer dans la vie. On peut bien évidemment parler d'insertion professionnelle mais l'insertion n'est pas que professionnelle. Les objectifs de formation intellectuelle, civique, sociale et personnelle ne sont pas moins importants que ceux de classement et de sélection professionnelle. Cette première série d'objectif est fondamentale. Par conséquent, il est nécessaire que chaque individu puisse atteindre un certain niveau d'éducation. Pour cela, on peut envisager de mettre en place de la « discrimination positive » au profit de ceux qui abordent l'école avec certains handicaps sociaux. Cela revient à prendre en charge la partie de la population scolaire la plus fragile, le plus tôt possible dans le cadre scolaire à travers les aides individuelles par exemple.

Il faudrait donc permettre à la majorité d'une classe d'âge d'atteindre un niveau d'éducation au terme d'une formation vraiment commune. L'objectif est de considérer l'éducation comme un bien et non comme un instrument, ce bien devant être de qualité.

Cette formation commune doit être complétée par des formations plus spécifiques liées au monde du travail, l'idée étant ensuite d'orienter les jeunes vers des métiers. Ici encore il faut penser une formation de qualité. Pour cela doit-on augmenter les droits d'inscription ? Faut-il sélectionner les étudiants dans les différents cycles ? A-t-on intérêt de développer la formation par apprentissage ou encore valoriser la formation continue ? Nous allons dans la suite de cette section répondre à ces différentes questions.

### 5.1 Les droits d'inscription et la sélection à l'entrée

Une allocation optimale des ressources éducatives exige que ceux à qui l'on dispense l'enseignement supérieur soient ceux qui en tireront le plus grand profit, pour eux-mêmes, et pour la société dans laquelle ils vivent. Or, le tableau 3 montre que le type de baccalauréat obtenu conditionne très fortement la réussite ou l'échec dans les études supérieures et plus particulièrement à l'université.

Tableau 3 : Situation en termes d'enseignement supérieur pour les bacheliers de 2002

	ensemble	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel
Poursuite d'études supérieures	87	98	91	44
A l'université	35	53	17	35
Echec à l'université	34	17	60	85
En Bts	23	7	50	25
Echec en Bts	24	8	22	55
En Dut	10	12	10	1
Echec en Dut	14	6	30	49

Il semble par conséquent important de reconsidérer la formation supérieure. Deux types propositions sont généralement avancées : augmenter les droits d'inscription où sélectionner à l'entrée à l'université.

Considérons tout d'abord l'augmentation des droits d'inscription. L'objectif de cette proposition n'est pas d'empêcher les classes défavorisées d'envoyer leurs enfants à l'université. Sous la contrainte de ne pas rendre plus inéquitable l'accès à l'enseignement supérieur l'augmentation des droits d'inscription s'accompagnerait d'une amélioration du système de bourse et d'un accès au crédit facilité via des prêts bonifiés (crédit sans intérêt auprès de l'état par exemple). Dans cette optique, Gary-Bobo et Trannoy (2004) proposent qu'un « Chèque-Projet Professionnel » d'une valeur approximativement égale au coût total de 5 années d'études dans l'enseignement supérieur soit offert à tout jeune sortant de l'enseignement secondaire sur la base d'un projet professionnel validé par une commission. Le chèque, qui est un prêt sans intérêt, ne commencerait à être remboursé qu'après une période de 10 ans. L'objectif est que chaque étudiant s'auto sélectionne sachant qu'il doit arbitrer entre payer les droits d'inscription et donc faire des études ou rentrer directement sur le marché du travail et recevoir un salaire. Un étudiant ayant des anticipations rationnelles choisira donc de s'inscrire à l'université seulement si son espérance de gain est plus grande que celle qu'il obtient en rentrant directement sur le marché du travail. Gary-Bobo et Trannoy (2004) mettent en avant les bénéfices d'une augmentation des droits d'inscription du point de vue de l'efficacité dans l'allocation des ressources. Une telle mesure devrait conduire à une augmentation de la qualité de l'enseignement, des diplômes et donc à leur revalorisation.

Mais, une politique d'augmentation des droits d'inscription est-elle politiquement faisable ne France ? Le propos de Claude Allègre (2006) « Pour ma part, je pense que de telle augmentation (droit d'inscription), avec ou sans prêt à taux réduit, mettrait l'Université dans un état de grève quasi illimitée » répond de façon rapide et sûrement très juste à la question.

En ce qui concerne la sélection, la critique sociale est moins pertinente. Ce type de mesure est typique de ce que l'on appelle la méritocratie à la française. Quelque soit les revenus de vos parents, si vous avez suffisamment de qualités et surtout suffisamment travaillé la république en vous offrant des études vous offre une promotion sociale. Comment établir la sélection à l'entrée à l'université ? En faisant passer un examen d'entrée (écrit, oral ou sur dossier) après le baccalauréat ? En terme d'efficacité économique cela revient à dire que la société paierait deux fois le coût du baccalauréat. Le coût d'un test de sélection « sérieux » est évalué par Claude Allègre (2006) à 500 millions d'euros<sup>11</sup>. Le baccalauréat étant le premier diplôme universitaire, pourquoi ne pas l'utiliser comme filtre ? La solution la plus raisonnable et la plus rentable, mais elle est loin d'être avancée par tous les partisans de la sélection, serait de se fixer un seuil d'entrée à l'université, par exemple avoir obtenu au moins la mention assez bien au baccalauréat. Mais, comme nous l'avons déjà dit, la méritocratie crée des inégalités. Par conséquent, si l'on fait une sélection sur la mention, les personnes bien informées et/ou avec un certain niveau de revenu mettrons tout en œuvre pour que leurs enfants obtiennent le baccalauréat et la mention nécessaire. De plus, comme le disait le doyen Vedel « l'université, c'est fait pour ceux qui n'ont rien fichu au lycée, mais qui sont intelligents et doués, et

---

<sup>11</sup> Le coût du concours d'entrée à l'école polytechnique est de 10 millions d'euros et le coût du baccalauréat était, en 1998 de 36 millions d'euros avec de fortes disparités selon les types de baccalauréat (Solaux 2001).

décident à dix huit ans de devenir sérieux ». Il ajoutait « c'était mon cas ». Cette sélection sur la mention aurait éliminée le doyen Vedel<sup>12</sup>.

## **5.2 La formation par apprentissage (en alternance)**

Ce rapport met en évidence l'effet favorable de la formation par apprentissage sur l'insertion professionnelles des individus et donc sur la relation formation-emploi. Pour des raisons techniques (manque de données ou problèmes de taille d'échantillons) cet effet n'est mesuré que pour les bas niveaux scolaires (CAP-BEP et baccalauréats professionnels). L'obtention du diplôme ainsi que la formation par apprentissage favorisent l'accès aux emplois qualifiés et protègent du chômage. Le diplôme semble donc être, pour cette population, un signal fort pour les entreprises. Bien que la comparaison entre les apprentis et les lycéens professionnels soit délicate, il semblerait que les entreprises valorisent en termes d'emploi, et en particulier de qualification, le fait que le jeune ait une certaine expérience professionnelle.

Les étudiants ayant obtenu un BTS ou un DUT connaissent une insertion correcte sur le marché du travail. Ils occupent essentiellement des postes de techniciens et de techniciens supérieurs. Depuis 1989, certains Bts peuvent être suivis par apprentissage. Toutefois, par manque d'information et/ou pour des raisons de taille d'échantillon aucune étude n'a mesuré le rôle de ce mode de formation sur l'insertion professionnelle.

Les sortants de baccalauréats (techniques ou généraux) ou de Deug connaissent dans l'ensemble des insertions relativement difficiles, en termes d'emploi mais aussi de qualification (durée de chômage relativement longue et emplois occupés peu qualifiés voire non qualifiés). En revanche, les individus ayant suivi une formation universitaire longue (bac+5 ou bac+8) occupent massivement des postes à qualification élevée (agents de maîtrise, professions intermédiaires, cadres)

Ce point étant dit, et en gardant à l'esprit les conclusions précédentes, il semblerait que s'engager dans des études générales ne soit une bonne stratégie, en termes de qualification des emplois, que si l'on souhaite aller, au moins, jusqu'à un niveau bac+5. En d'autres termes, commencer des études générales sans avoir pour objectif de les finaliser conduit les étudiants à des situations sur le marché de l'emploi bien plus défavorables que s'ils avaient choisi de suivre des études plus « professionnalisantes », compte tenu du nombre relativement faible d'années d'études qu'ils souhaitent faire après le baccalauréat.

Au risque d'être un peu caricatural, nous pouvons dire qu'il existe deux stratégies possibles en termes d'éducation.

La première est de vouloir mélanger études et activité professionnelle tout au long du cursus. Etant donné l'ouverture de tous les niveaux de formation à l'apprentissage, c'est aujourd'hui possible. Cette stratégie est une stratégie que l'on qualifiera de « peu risquée », tout du moins si l'on ne choisit pas une spécialité ésothérique ou en déclin sur le marché. Pourquoi qualifier cette stratégie de peu risquée ? Parce qu'au cours du cursus scolaire, l'étudiant peut s'arrêter à tout moment sans prendre trop de risque en ce qui concerne son « employabilité », tout du moins pour peu qu'elle soit adaptée à son niveau de formation.

---

<sup>12</sup> Les auteurs tiennent à préciser qu'ils auraient eux aussi été éliminés. Socialement cela aurait sans doute été beaucoup moins grave que l'élimination du doyen Vedel.

La seconde que l'on qualifiera de stratégie « risquée » est de s'engager dans un cursus de formation général. Cette stratégie est risquée parce que, pour qu'elle soit rentable en termes d'adéquation formation-emploi, elle doit être conduite durant de nombreuses années.

En d'autres termes, un jeune à l'âge de 16 ans fait face à trois choix possibles. Le premier, non considéré ici, est d'arrêter tout type d'études. Le deuxième est de choisir de commencer un cycle d'études par apprentissage et la troisième de s'engager dans des études générales.

Nous savons, c'est un résultat de micro économie classique, qu'en moyenne les individus sont adverses au risque. L'effet de richesse typique en économie du risque vient ici renforcer notre propos, puisqu'un jeune ayant choisi une formation alternée sera rémunéré pour son travail contrairement aux autres étudiants.

On peut alors s'étonner que dans notre pays un si grand nombre de jeunes choisissent la stratégie risquée. Pour modérer notre propos, il n'était pas possible jusqu'à un passé récent de faire des études longues par alternance. Bien qu'encore imparfaite, cette possibilité existe aujourd'hui. Compte tenu de ce que l'on vient de dire, il y a fort à parier que le nombre de cadres et de cadres supérieurs formés dans notre pays par alternance ne cessera de croître.

En termes de décision politique, il n'est plus question d'essayer de contrecarrer cette tendance longue mais plutôt de l'encadrer au mieux. D'une part en balisant la succession des niveaux des filières par formation alternée d'autre part, en insistant pour que celles-ci contiennent une formation générale substantielle. Il est en effet indispensables que des techniciens supérieurs et des cadres aient un niveau minimum de culture générale et des capacités à l'abstraction.

Une première proposition serait de supprimer progressivement les formations professionnelles de bas niveau en lycée au profit de ces mêmes formations en entreprises c'est-à-dire par alternance.

Une seconde proposition serait de fusionner certains diplômes. La première fusion concernerait les BEP et les CAP. Ce diplôme nommé « diplôme professionnel de niveau V ou CAP dans le graphique 3 » serait préparé par apprentissage après la classe de cinquième. Profitant de cette fusion, et étant donné l'esprit de la formation par alternance, on pourrait sans aucun doute réduire de manière significative le nombre de spécialités. En effet, l'élève lors de sa formation académique acquiert un socle minimum de connaissance du métier générique par exemple vendeur et acquiert son capital humain spécifique dans l'entreprise par exemple vendeur textile, vendeur alimentaire.... Le diplôme qu'il obtiendrait serait donc un diplôme de vendeur et le travail réalisé durant son apprentissage déterminerait sa spécialité. Suite à l'obtention de ce diplôme, le jeune ne peut pas envisager de poursuivre immédiatement ses études.

Le début de trajectoire professionnelle des BTS et des DUT étant sensiblement identiques, on pourrait imaginer une seconde fusion entre ces deux types de diplômes. On nommera ce diplôme « diplôme professionnel de niveau III ou BTS dans le graphique 3 ».

La suite du cursus scolaire pourrait être résumée par le graphique 3.

Graphique 3 : proposition de cursus scolaire

					Doctorat Pro	Doctorat
				Master Pro	Master	
			Licence Pro	Licence		
		BTS	Licence 1			
	Bac Pro	Bac Tech	Bac Général			
CAP	4 <sup>ième</sup> & 3 <sup>ième</sup>					
	6 <sup>ième</sup> & 5 <sup>ième</sup>					

Le principe général de notre proposition est que tout étudiant engagé dans une filière professionnelle a vocation à sortir après la fin de ses études sur le marché du travail. De plus, dès qu'un étudiant est engagé dans une filière professionnelle, quel que soit son niveau, il passera autant de temps en entreprise que dans le système de formation académique, c'est-à-dire qu'il préparera sa formation par alternance. Cela implique, comme nous l'avons dit précédemment, durant les périodes où le jeune est en formation académique il acquiert un socle commun de connaissances et au sein de l'entreprise<sup>13</sup> il accroît son stock de capital humain spécifique. Ceci implique que le nombre de spécialités se trouvera ici encore réduit. Ce système implique un partenariat avec les forces vives de la nation.

Si après une formation professionnelle l'étudiant souhaite réintégrer la filière générale, il doit recommencer au socle de la filière. En revanche, on peut imaginer que s'il a acquis un certain nombre d'années d'expérience sur le marché du travail il peut rentrer dans un processus de validation des acquis de l'expérience, une formation continue ou une formation à distance lui permettant de ne pas reprendre le socle à la base. Il reste bien sûr à évaluer le coût social d'une telle mesure.

### **5.3 La formation continue**

La formation continue se développe de plus en plus aussi bien auprès des travailleurs (ou des personnes en situation de chômage) que des employeurs. Chaque année, un salarié sur trois suit une formation financée par l'employeur et un sur vingt se forme à titre individuel. L'une des principales motivations des salariés est la possibilité d'avoir une promotion et par conséquent un meilleur salaire (Michaudon 2000).

Les travaux sur l'accès à la formation continue mettent l'accent sur le fait que celui-ci relève de mécanismes sélectifs : tous les salariés ne sont pas égaux devant l'accès à la formation. Ainsi, elle concerne d'abord les plus qualifiés, travaillant dans les firmes les plus grandes et à niveau technologique élevé. Par conséquent, la formation continue en entreprise s'adresse en priorité aux salariés ayant une solide formation initiale et en corollaire, occupant des emplois qualifiés. La formation continue en entreprise réduit la mobilité professionnelle (Parent 1999).

En termes de salaire, Fougère, Goux et Maurin (2001) montrent que la formation continue n'a pas d'impact significatif sur les carrières salariales dans les entreprises formatrices. Ce résultat ne se vérifie pas toujours lorsque l'on ne considère que des individus entrant sur le marché du travail. En effet, d'après les travaux de Bonnal et al. (2004) le fait d'avoir suivi une formation continue pour occuper un poste dont le domaine de spécialité ne correspond pas à celui du diplôme préparé a un effet positif sur le salaire. De plus, suivre une formation continue dans le cadre de l'emploi occupé, à l'initiative de l'entreprise, augmente le salaire moyen perçu. Cette apparente contradiction est, a priori, due à la population considérée. L'effet de la formation continue sur les salaires semble être significatif pour les individus sans expérience (jeunes entrants sur le marché du travail). Notons que, même si cette formation est sanctionnée par un diplôme ce dernier n'est pas valorisé en terme de salaire. En revanche, suite à une mobilité professionnelle seul le diplôme sanctionnant une formation est valorisé.

---

<sup>13</sup> Au sens large : administration, associations....

De façon générale, les formations à l'initiative de l'entreprise apparaissent plus spécifiques que les formations à l'initiative du salarié ou de la personne sans emploi. Bonnal et al. (2004) montrent que, pour une personne ayant un niveau de diplôme initial inférieur ou égal au baccalauréat, le fait de suivre de sa propre initiative une formation continue validée par un diplôme va avoir pour conséquence d'augmenter le salaire perçu dans l'emploi occupé ou obtenu suite à la formation.

L'ensemble de ces résultats confirme l'idée principale de la théorie du filtre selon laquelle le diplôme est un signal de productivité pour l'employeur qui ignore le contenu exact de la formation.

De plus, Stankiewicz (1995) montre que le développement de la formation continue générale peut constituer une réponse aux changements accélérés de la production et des techniques. La formation continue général est alors vue comme un moyen de réduire le coût d'adaptation du salarié à des situations spécifiques changeantes.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école? La valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Economie et Statistique*, n° 134, 7–26.
- Alba-Ramirez A. (1993), « Mismatch in the Spanish labor market: overeducation? » *The Journal of Human Resources*, 27(2), 259–278.
- Allègre C. (2006), « Vous avez dit matière grise ? », Tribune Libre, Plon.
- Allen J. Et R. Van Der Velden (2001) : « Educational mismatches versus skill mismatches : effects on wages, job satisfaction and on-the-job search? » *Oxford Economic Papers*, n°3, 434-452.
- Acemoglu D. (2002), « Technical change, inequality and the labor market », *Journal of economic literature*, XL.
- Arrow K. (1973), The theory of discrimination. In O. Ashenfelter and A Rees (Eds), *Discrimination in labor market*, Princeton University Press.
- Baudelot C. et M. Glaude (1989), « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? » *Economie et Statistique*, 225, 3–16.
- Baudelot C. Et F. Leclercq (2004), Les effets de l'éducation, Rapport à l'intention du Piref.
- Beaud S. (2002), 80 % de bacheliers et après ? Les enfants de la démocratie scolaire , la Découverte, Paris.
- Becker, G.S. (1975), Human Capital, 2<sup>nd</sup> edition, NBER, New-York.
- Bisault L., Destival V. et D. Goux (1994), « Emploi et chômage des non qualifiés en France », *Economie et Statistique*, n° 273, pp. 17-27.
- Bonnal L., R. Boumahdi (2006), « Adéquation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi occupé : quelle implication en termes de salaire ? », mimeo.
- Bonnal L., R. Boumahdi, P. Favard, S. Mendes-Clément (2004) : « Formation initiale, formation continue et processus de déclassement », rapport pour le Commissariat Général du plan.
- Bonnal L., Clément D. et S. Mendes (2004), « l'accès au premier emploi au cours des années 1990 : le cas des apprentis et des lycéens », *Economie et Statistique*, n° 378-379, pp. 35-54.
- Bonnal L., P. Favard (2005), « Peut-on parler de déclassement des diplômés ? », mimeo
- Bonnal L., P. Favard, S. Mendes-Clément (2005) « Peut-on encore occuper un emploi qualifié après un CAP ou un BEP ? », *Economie et Statistique*, 388-389, 85-105.
- Bonnal L., D. Fougère (1990), « Les Déterminants Individuels des Durées de Chômage », *Economie et Prévision*, 5, 45-82
- Borghans, L. and W. Smits (1997), « Underutilisation and wage of HVE graduates », WP.
- Borghans, L. (1998), "Human capital and screening with heterogeneous learning activities", WP.
- Boumahdi.R (1991), « Les rendements de l'éducation: analyse et Problèmes économétriques », Thèse de Doctorat, UT1.
- Bordiagoni M. et M. Mansuy 1996, "L'apprentissage en 1996 : du Cap au diplôme d'ingénieur", *Bref* n°122, Céreq.
- Burnod G. et A. Chenu (2001), « Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, n° 86.
- Cahuc, P. et A. Zilberberg (2002), « Economie du travail, la formation des salaires et les déterminants du chômage », De Boeck édition.
- Carré J.J., P. Dubois et E. Malinvaud (1972), « la croissance Française », Ed. Seuil.
- Cart B. et M.H. Toutin (2005), « Correspondance entre formations et emplois : l'exemple des sortants de filières professionnelles de niveau bac », dans J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose édés. *Des formations pour quels emplois ?*, Édition La Découverte Recherches, pp. 97-110.
- Chardon O. (2002), « La qualification des employés », document de travail Insee n° F0202.

- Chardon O. (2005), « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Economie et Statistique*, 388-389, 37-55.
- Couppié T., J.F. Giret et A. Lopez, (2005), « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », dans *Des formations pour quels emplois*, Sous la direction de J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose, Editions La Découverte, Collection Recherches.
- Dolton P. and A. Vignoles (2000), « The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market », *Economics of Education Review*, 19, 179–198.
- Dore R., (1976), « *The Diploma Disease* », London: George Alan Unwin
- Dore R., (1997), « Diplôme disease : education, qualification and development », London : institute of Education (2<sup>nd</sup> edition).
- Durlauf S. N. et D. T. Quah, (1999). « The new empirics of economic growth », *Handbook of Macroeconomics*, in: J. B. Taylor & M. Woodford (ed.), *Handbook of Macroeconomics*, edition 1, volume 1, chapter 4, pages 235-308, Elsevier
- Durut-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Seuil.
- Eckert H. (2005), Les « bac pro » à l'usine, ou le travail du désenchantement, dans *Des formations pour quels emplois*, Sous la direction de J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose, Editions La Découverte, Collection Recherches.
- Education et formations (2003) « Quelles évolutions pour l'enseignement professionnel dans le second degré », n°66.
- Fondeur Y. (1999), « *Le déclassement à l'embauche* », rapport réalisé pour le Commissariat Général au plan,
- Forgeot G. et J. Gautié (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Economie et Statistique*, n° 304-305, 53–74.
- Fougère D. et W. Schwerdt (2002), « Are apprentices productive ? », *Applied Economics Quarterly*, n° 48, pp. 317-346.
- Fougère D., D. Goux et E. Maurin (1997), « Formation continue et carrières salariales, une évaluation sur données individuelles », *Annales d'Economie et de Statistique*, 62, pp 49-69.
- Fourcade B. et M. Ourtau (2004), « Rationalisation ou professionnalisation des emplois non qualifiés ? », Note du Lirhe n° 391.
- Freeman, R.B. (1976), « *The overeducated American* », Cambridge.
- Gary-Bobo R. Et A. Trannoy (2004), « faut-il augmenter les droits d'inscription ? », WP.
- Giret J.F., (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », dans *Des formations pour quels emplois*, Sous la direction de J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose, Editions La Découverte, Collection Recherches.
- Girot R. (1991), *Le savoir de l'homme moderne : essais introductifs*, PUF.
- Gurgand M. (2005), *Economie de l'éducation*, La découverte.
- Hartog, J. and N. Jonker (1998), “A job to match you education: does it matter?” In H. Heijke and L. Borghans (Eds), *Towards a transparent labour market for educational decisions*, Ashgate, Aldershot, 99–118.
- Klenow P.J. A. Rodríguez-Clare, (1997), « Economic Growth: A Review Essay », *Journal of Monetary Economics*, 40, 597-618.
- Koubi M., (2003), « Les carrières salariales par cohorte de 1967 à 2000 », *Economie et Statistique*, 369-370, 119-147.
- Krueger, A.B. et Lindhal, (2001), « Education for growth, why and for whom? » *Journal of Economic Literature*, vol. 39, 1101-1136, dec.
- Lainé F., (2005), « De la spécialité de formation au métier : cas du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration-alimentation et du commerce », *Economie et Statistiques*, 388-389, 145-169.
- Lang, K. (1994), “Does the human-capital/education-sorting debate matter for development policy?” *American Economic Review*, 71, 475–482



- Lucas R. E. (1988), « On the mechanics of economic development », *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.
- Mac Fadden D., (1994), « Contingent valuation and social choice », *American Journal of Agricultural Economy*, 76, 689-708.
- Magnac T. Et D. Thesmar (2002), « Analyse économique des politiques éducatives : l'augmentation de la scolarisation en France de 1982 à 1993 », *Annales d'Economie et de Statistique*, n°65, pp. 1-32.
- Mankiw N. G., D. Romer et D. N. Weil, (1992) « A contribution to the empirics of economic growth », *Quarterly Journal of Economics*, 107, 407-437.
- Margolis D. et V. Simonnet 2003, "Educational track, networks and labor market outcomes", *Cahiers de la MSE*, n°2003-06.
- Mendes S, (2003), Les processus de transition vers le marché du travail : une comparaison de l'insertion des apprentis et des lycéens, thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- Michaudon H. (2000), « Investir dans la formation continue », *Insee Première*, n°697.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Columbia University Press, New-York
- Nauze-Fichet E. et M. Tomasini, (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Economie et Statistique*, 354, 21-43.
- Nauze-Fichet E et M. Tomasini (2005), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif », *Economie et Statistique*, 388-389, 57-83.
- OCDE (1998), *Human capital investment, An International Comparison*, OCDE, Paris.
- Ourtau M. (1998), "L'apprentissage : chiffres et points de vue d'acteurs", Document de travail, note Cejee n°278(98-17), LIRHE.
- Parent D. (1999), « Wages and mobility : the impact of employer-provided training », *Journal of Labor Economics*, 17(2), pp 298-317.
- Perot Y. et G.Simon-Zarca (1998), "Apprentissage : de nouveaux parcours de formation", Céreq Bref n°139.
- Rumberger, R.W. (1981), *Overeducation in the US labor market*, New-York : Praeger
- Sicherman N. (1991), « Overeducation in the labor market », *Journal of labor economics*, Vol 9, n°2.
- Solau G. (2001), *Economie et société*.
- Sollogoub M. et V. Ulrich (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel », *Economie et Statistique*, n° 323, pp. 31-49.
- Spence, O.F. (1973), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-347.
- Spenner, K.L. (1985), « The upgrading and downgrading of occupations: issues, evidence and implications for education », *Review of Educational Research*, 55, 125-154.
- Thurow L. (1975), *Generating inequality*, New York : Basic Books.
- Stankiewicz (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité du travail, adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise », *Revue Economique*, Septembre; pp 1311-1331.
- Steedman, H. (1998), « Measuring the quality of educational outputs: some unresolved problems », in: Alexander, P. Broadfoot, D. Philips (Eds), *Learning form comparing: new directions in comparative education research*, Triangle Books
- Stiglitz, J.E., (1975), « The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income », *American Economic Review*, 65(3), 283-300.
- Uzawa H. (1965), « Optimum technical change in an aggregative model of economic growth », *International Economic Review*, 6, 12-31.

## ANNEXE 1 NIVEAUX D'ETUDES

**Niveau VI** : sorties du premier cycle du second degré (sixième, cinquième, quatrième, CPA, CPPN) et des formations professionnelles en un an (CEP).

**Niveau V bis** : sorties de troisième et des classes du second cycle court professionnel avant l'année terminale.

**Niveau V** : sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels –niveau V technique, préparation au certificat d'aptitude professionnelle ou brevet d'études professionnelles– et abandons de scolarité du second cycle long en seconde ou première –niveau V général.

**Niveau IV** : inscrits au baccalauréat qui sont sortis de l'appareil scolaire sans avoir obtenu un diplôme d'études supérieures ; y sont donc compris à la fois des non-bacheliers et des bacheliers, que ces derniers aient cessé leurs études immédiatement après le baccalauréat ou après un passage (non diplômant) dans l'enseignement supérieur.

**Niveau III** : sorties après un diplôme baccalauréat + 2 ans (DUT, BTS, DEUG, Ecoles de Santé). Suite à la réforme LMD, la licence est un diplôme de niveau II.

**Niveaux II et I** : sorties respectivement avec un diplôme de 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle universitaire ou un diplôme de grande école. Suite à la réforme LMD, le Master et le Doctorat sont des diplômes respectivement de niveaux II et I.

## ANNEXE 2

### TABLEAUX DE CORRESPONDANCE DIPLOMES-CSP

**Tableau 2-1** : Tableau de correspondance diplôme-emploi pour l'année 1990  
Nauze-Fichet et Tomasini (2002)

	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Grande Ecole, 3 <sup>ème</sup> cycle universitaire		Sur-diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
2 <sup>ème</sup> cycle universitaire			Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Supérieur court (1 <sup>er</sup> cycle, BTS, DUT)	Sous- diplômé			Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Baccalauréats techni- ques et professionnels	Sous- diplômé				Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
CAP, BEP	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé				
BEPC	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé				
Certificat d'études, Sans diplôme	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé	Sous- diplômé			

**Tableau 2-2** : Tableau de correspondance diplôme-emploi pour l'année 1995 Forgeot et Gautié (1997)

Catégorie sociale (CS)	Cadre supérieur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Diplôme							
Grande Ecole, 3 <sup>ème</sup> cycle universitaire		Sur-diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
2 <sup>ème</sup> cycle universitaire	Sous- diplômé		Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Supérieur court (1 <sup>er</sup> cycle, BTS, DUT)	Sous- diplômé			Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Baccalauréats généraux et brevets de technicien	Sous- diplômé				Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Baccalauréats techni- ques et professionnels	Sous- diplômé				Sur- diplômé		Sur- diplômé
CAP, BEP	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé		Sur- diplômé		Sur- diplômé
BEPC	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé				
Certificat d'études, Sans diplôme	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé	Sous- diplômé			

**Tableau 2-3** : Tableau de correspondance diplôme-emploi pour l'année 2001 Nauze-Fichet et Tomasini (2002)

	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Grande Ecole, 3 <sup>ème</sup> cycle universitaire		Sur-diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
2 <sup>ème</sup> cycle universitaire			Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Supérieur court (1 <sup>er</sup> cycle, BTS, DUT)	Sous- diplômé				Sur- diplômé	Sur- diplômé	Sur- diplômé
Bacs généraux	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé			Sur- diplômé	Sur- diplômé
Baccalauréats techni- ques et professionnels	Sous- diplômé	Sous-diplômé					
CAP, BEP	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé	Sous- diplômé			
BEPC	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé	Sous- diplômé			
Certificat d'études, Sans diplôme	Sous- diplômé	Sous-diplômé	Sous- diplômé	Sous- diplômé			

### ANNEXE 3

## DÉFINITION DE LA QUALIFICATION DES EMPLOIS

La qualification de l'emploi correspond aux capacités requises pour occuper un poste de travail, tant au niveau théorique que pratique. La qualification est déterminée par les entreprises, à partir d'une situation objective (caractérisée par la technologie et son évolution, l'organisation du travail...) et de rapports de force sociaux. Des pratiques et des normes salariales (niveaux de salaire, grilles de classification) se sont institutionnalisées. De ce fait, la qualification n'existe donc que parce qu'elle est « reconnue » dans des conventions, que celles-ci soient explicites (grilles de classification, conventions collectives) ou implicites (pratiques d'embauche).

La définition de la notion d'emploi qualifié (ou non qualifié) est donc très importante. Mais, comme le souligne Chardon (2002), « la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), comme le monde du travail, distingue le niveau de qualification pour les professions d'ouvrier, mais pas pour celles d'employé ».

On pourrait *a priori* penser que les emplois non qualifiés du tertiaire soient associés à des emplois qui impliquent du travail simple et des tâches sans technicité (Fourcade et Ourtau, 2004). La « simplicité » de ces tâches est liée au fait que l'exécution de ces tâches ne provient pas d'une formation formelle (d'un apprentissage systématique) mais plutôt d'un apprentissage « naturel », essentiellement hors école, issu directement des apprentissages familiaux acquis par imitation. Les compétences requises pour occuper un emploi non qualifié seraient donc en général détenues par la majorité des individus ou bien pourraient être acquises rapidement et à un faible coût dans le cadre de l'emploi lui-même. Bien que l'absence de conditions de formation ou de diplôme semble être la caractéristique fondamentale de l'emploi non qualifié, la classification de ces emplois est délicate car les employés regroupent des professions très diversifiées en termes d'organisation et d'environnement de travail, la frontière entre qualifiés et non qualifiés pouvant alors être très variable d'une branche à une autre.

Différentes définitions de la qualification des employés ont toutefois été proposées.

Bisault, Destival et Goux (1994) définissent l'emploi non qualifié à partir de la nomenclature PCS du volet Enquête Structure des Emplois (ESE) des DADS qui distingue emploi qualifié et emploi non qualifié pour certaines professions d'employés. Cette nomenclature n'est pas disponible dans les enquêtes de génération du Céreq.

Burnod et Chenu (2001) définissent la qualification des employés à partir de la PCS agrégée à 42 postes et du salaire. Un emploi est alors qualifié s'il est reconnu financièrement.

Chardon (2002) propose, quant à lui, de délimiter les emplois qualifiés et non qualifiés à partir de la nomenclature PCS détaillée. Il étudie alors l'adéquation entre le contenu de la profession et la spécialité de formation des personnes exerçant cette profession. Cette définition des postes d'employés non qualifiés est celle que nous avons retenue <sup>(14)</sup>

---

<sup>14</sup>. Toutefois, pour certains de ces postes nous avons tenu compte des déclarations faites par les individus quant à leur fonction dans l'entreprise. Ont alors été considérées comme non qualifiées les personnes ayant déclaré occuper un poste ne nécessitant aucune qualification particulière. Ceci n'est pas une nouvelle définition de l'emploi non qualifié mais correspond plutôt à une correction d'éventuelles « erreurs de codage » de la PCS. Ces modifications représentent moins de 2 % des emplois non qualifiés au sens de Chardon.