Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ?

Philippe Lemistre

▶ **To cite this version:**

Philippe Lemistre. Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? : Effets de court terme et de long terme.. économie et société série Socio-Economie du travail, 2009, 43 (31), pp.1469-1501. halshs-00955341

HAL Id: halshs-00955341
https://shs.hal.science/halshs-00955341

Submitted on 4 Mar 2014

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

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

Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ?
Effets de court terme et de long terme.

Philippe Lemistre[1]

Article Publié dans Socio-Économie du Travail n°31 (Économies et Sociétés, tome XLIII), septembre 2009, p. 1469-1501.

Cet article tente une synthèse des enjeux et débats liés à l'expansion scolaire en France. Il examine les limites des projections à 2015 concernant l'objectif 50% de diplômés, ceci en regard d'un taux de déclassement des jeunes dont une réévaluation, à la baisse, est proposée après une discussion relative aux mesures disponibles. Le déclassement est le versant négatif de l'expansion scolaire à court terme. Les effets à long terme sont examinés comme des effets de composition négatifs (dévalorisation des diplômes) et positifs (croissance endogène, structuration des systèmes productifs, effets macro économiques moyens), les seconds semblant l'emporter sur les premiers. Cette perspective est défendue sur le plan théorique et en la resituant dans le débat actuel entre une analyse en termes « d'inflation scolaire » et d'économie de l'innovation.

Should the educational expansion be pursued? The short and long term effects.

Abstract: This article attempts a synthesis of issues and debate related to the educational expansion in France. It examines the limits of projections to 2015 concerning the 50% of graduates goal, this against over education. Over education is the negative side of educational expansion in the short term. The long-term effects are considered as negative composition effect (devaluation of diplomas) and positive (endogenous growth, structuring productive systems, macro economic effects), the latter seem to outweigh the first. This perspective is supported on a theoretical level and placing it in the current debate between an analysis in terms of school inflation and innovation economy.

Mots clés : dévalorisation, capital humain, déclassement, signal, file d'attente

Keywords: devalorization – human capital – signalling – over education – labor queue

[1] CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications) et LIRHE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi) lemistre@univ-tlse1.fr ; Université des Sciences Sociales Toulouse 1 Bat. J 2 rue du Doyen Gabriel Marty 31042 Toulouse Cedex 9 – France.
Nous remercions les deux rapporteurs anonymes de la revue, Marie Duru Bellat, José Rose, Jean-Jacques Paul et Jérome Gautié pour leurs commentaires sur des versions antérieures de ce texte. Nous exprimons également notre gratitude aux participants des journées d'études sur « les effets de l'éducation » de l'OSC SciencePo. et du colloque IREDU du Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur.

Le bien-fondé des politiques éducatives qui consistent à augmenter continuellement le niveau d'éducation est actuellement interrogé. Un tel questionnement semble légitime, lorsque l'on sait que, pour la décennie à venir, la proportion d'employés et d'ouvriers demeurera stable (Chardon, Estrade et Toutlemonde, 2007). Or, paradoxalement, après le souhait affiché et jamais atteint de 80 % bacheliers, lui succède celui de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, certains dénoncent une « inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006) ou une « course aux diplômes » (Gamel, 2000) et prônent un certain malthusianisme scolaire. Parmi les arguments invoqués, on trouve en bonne place la dévalorisation des diplômes corollaire d'un « déclassement » durable supposé massif[2] ; est également pointée la moindre contribution du système scolaire à la réduction des inégalités (Chauvel, 1998, 2006).

À l'inverse, pour d'autres, la hausse des niveaux d'éducation n'a eu à ce jour que des effets bénéfiques. Par exemple, dans son ouvrage récent, Eric Maurin (2007) entend le démontrer, via diverses études empiriques internationales.

Les précédentes thèses paraissent assez peu compatibles, mais ne s'agit-il pas d'un effet d'optique lié à des niveaux d'analyse différents, micro *versus* macro, long terme *versus* court terme, et à des perspectives théoriques supposées antagonistes ? Nous proposons dans cet article une tentative de synthèse et de discussion des différents éléments théoriques et empiriques du débat en cours afin d'apporter des éléments de réponse.

La première section débute par une confrontation des cadres d'analyse théorique de la dévaluation des diplômes (théorie du signal et de la file d'attente) aux logiques expansionnistes de l'éducation en France. La section se poursuit par un état des lieux du déclassement dont la persistance et le développement semblent conduire à une dévalorisation des diplômes en partie irréversible. Toutefois, une évaluation du déclassement selon les normes habituelles à partir de l'enquête génération 98 du CEREQ à trois ans souligne une non-concordance des résultats en fonction des méthodes utilisées.

Nous l'avons évoqué, certains font valoir des effets très majoritairement positifs de l'expansion scolaire. C'est l'objet de la seconde section qui propose une brève synthèse d'investigations menées en France qui concluent à un effet positif et également à un besoin de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015 (HCEEE, 2006). Toutefois, ces études justifient leurs conclusions en se référant aux modèles de croissance endogène directement inspirés de la théorie du capital humain. Après avoir rappelé les hypothèses liées à ces cadres conceptuels, sont mis en exergue les résultats peu convaincants des investigations empiriques qui tentent d'établir un lien entre croissance des niveaux d'éducation et croissance économique (modèle d'accumulation). Ensuite sont évoqués les résultats plus probants des modèles d'adaptation qui associent stock de capital humain et capacité d'innovation et d'adaptation (modèle d'adaptation).

La troisième section propose d'adopter un cadre théorique de synthèse entre théories du capital humain et du signal : le filtre productif. Ce dernier conduit à une proposition théorique qui appréhende conjointement les effets positifs et négatifs de l'expansion scolaire, en distinguant les effets de court terme et de long terme. Les éléments invoqués dans les deux premières sections sont alors déclinés entre court terme et long terme. À court terme, l'objectif de 50% de diplômés du supérieur en 2015 est discuté en regard d'une proposition d'évaluation du « noyau dur » du déclassement, d'une part, et par rapport aux résultats obtenus pour les modèles de croissance endogène d'accumulation, d'autre part. À long terme,

[2] Le déclassement est le décalage entre le niveau de qualification requis dans l'emploi et le niveau d'études de l'individu qui occupe cet emploi.

l'expansion scolaire est justifiée par la concurrence monopolistique et les éléments empiriques micro économiques qui témoignent d'un effet de la hausse des niveaux d'éducation sur la structure des qualifications. L'influence de l'égalité des résultats scolaires sur l'égalité des chances est également examinée.

La dernière section conclut l'article en répondant à l'affirmative à la question du titre : Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? Toutefois, il est souligné qu'il n'y a pas d'urgence à court terme pour la France et que la poursuite de l'objectif quantitatif de hausse des niveaux d'éducation à long terme doit s'appuyer, à court terme, sur une amélioration qualitative du système d'enseignement, en luttant notamment contre l'échec scolaire.

I LA DEVALUATION DU DIPLOME EN THEORIE ET EN PRATIQUE

Dans son ouvrage de 2006, Marie Duru Bellat conclut à la dévaluation du diplôme, compte tenu d'un important décalage global défavorable entre l'offre de formation et la demande d'emplois qualifiés. Cette conclusion s'appuie principalement sur l'hypothèse d'un déclassement massif. Dans son acception habituelle, il s'agit du constat d'un décalage défavorable entre le niveau de formation et le niveau de qualification de l'emploi obtenu. Cette dévaluation pourrait, selon l'auteur, révéler un marché de dupes où la hausse du niveau d'éducation des jeunes des milieux les plus modestes aurait été relativement neutre compte tenu de la dévalorisation des titres scolaires.

Le diplôme, un signal dans la file d'attente

L'auteure s'inspire dans son ouvrage non seulement des analyses sociologiques mais aussi successivement des différents cadres de la théorie économique. Sa conclusion générale est surtout cohérente avec l'hypothèse du signal ou de la « file d'attente ». C'est dans cette perspective que nous allons tenter de resituer l'analyse. À la différence de la théorie du capital humain qui sera explicitée plus loin, pour la théorie du signal au sens strict (Spence, 2002), la formation n'augmente pas les capacités productives. Le niveau de formation est avant tout un critère classant et le système éducatif permet essentiellement de trier la population qui est ordonnée, *in fine*, en fonction des compétences révélées par le niveau d'études. Ces compétences sont, dans le modèle initial, des aptitudes innées (Spence, 1973). L'hypothèse essentielle de la théorie est l'existence d'un coût d'acquisition[3] du signal décroissant avec le niveau d'aptitude. Ainsi, les individus les plus aptes acquièrent les niveaux de signaux les plus élevés compte tenu d'un coût relatif faible.

Le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow (1975) se situe également dans une optique de signalement. Thurow suppose que la productivité et donc le salaire dépendent de l'emploi auquel les individus postulent. Les salaires sont déterminés via des procédures administratives essentiellement hors marché. Lorsque l'emploi est rationné, il existe une file d'attente pour accéder aux emplois. L'employeur choisit au sein de cette file le candidat qui rejoindra le plus rapidement la norme de productivité. La formation initiale joue le rôle d'une carte d'entrée pour l'emploi en signalant, non pas la productivité individuelle, mais l'employabilité de l'individu. Le niveau de formation ou le diplôme signale alors l'adaptabilité à l'emploi. *A priori*, théorie de la file d'attente et du signal semblent compatibles.

[3] Essentiellement le coût d'opportunité, par exemple les salaires potentiels auxquels renonce l'individu en poursuivant ses études.

Il existe néanmoins une opposition fondamentale entre théorie du signal (et du capital humain) et la théorie de la concurrence pour l'emploi, liée à des conceptions du marché du travail, tournée soit vers la demande soit vers l'offre. Pour la théorie du signal (ou du capital humain), le salaire dépend des caractéristiques individuelles déterminantes de la contribution productive de l'individu. En revanche, pour la théorie de la file d'attente, le salaire est déterminé par les caractéristiques de l'emploi, les caractéristiques individuelles n'étant qu'un moyen de s'adapter à l'emploi. Leur valorisation dépend alors de la position dans la file d'attente.

La perspective « institutionnelle » appliquée à l'offre de formation est requise par les deux cadres d'analyse pour expliquer la dévalorisation. En effet, si elle n'est pas totalement indépendante des stratégies individuelles, dont la demande sociale serait la résultante, l'offre d'éducation est avant tout l'objet de décisions politiques qui la façonne.

Ainsi, après la deuxième guerre mondiale, l'objectif principal de l'expansion scolaire était la démocratisation de l'enseignement qui visait à mettre en relation des niveaux d'éducation avec des niveaux d'emploi. Il s'agissait de favoriser l'égalité de chances sur le marché du travail via l'égalisation des résultats scolaires. Cet objectif, toujours présent, n'est plus premier actuellement, la recherche du maintien ou du renforcement de la compétitivité internationale à moyen et long terme lui ayant succédé. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler les raisons qui ont conduit au souhait des 80 % de bacheliers, puis à l'objectif actuel de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, c'est une visite du ministre de l'Éducation du moment au Japon, alors moteur du commerce international, où il constate la forte proportion de bacheliers ouvriers dans les usines. Ce qui emportera son adhésion pour la création des baccalauréats professionnels en 1985. Actuellement, la hausse du niveau d'éducation est devenue une priorité européenne consécutive au traité de Lisbonne et s'est traduite en France par un objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à court terme. Nous reviendrons sur le réalisme de tels objectifs. À ce stade, il est clair néanmoins que ces objectifs ne répondent en aucun cas à la demande immédiate de compétences, d'autant qu'ils ne se déclinent ni en filières ni en spécialités, du moins au moment où ils sont formulés.

Dans un contexte où l'accès à la formation est favorisé, notamment via la libre entrée à l'université, la théorie du signal suggère que la « logique du parchemin » peut conduire à une « course au signal diplôme » qui génère alors un décalage constant voire croissant entre offre et demande de compétences (équilibre « dégénéré » – Gamel, 2000). Le raisonnement peut s'appliquer aussi dans le cadre de la théorie de la file d'attente où la demande est également dépendante de facteurs institutionnels. La solution passe alors par une meilleure planification des deux versants du marché du travail, alors que pour la théorie du signal seule l'offre doit être régulée par l'institution pour la raréfier suffisamment afin de revenir à l'équilibre (malthusianisme scolaire – Gamel, *op.cit.)*.

Du déclassement des individus à la dévalorisation des diplômes

En tout état de cause, les expansions scolaires s'étant succédé au cours des dernières décennies, un décalage croissant s'est opéré entre niveau de formation ou de certification et qualification de l'emploi occupé. Nous proposons dans un premier temps d'établir un rapide état des lieux des résultats et des différentes mesures du déclassement à partir de l'enquête génération 1998 du Céreq, avant d'en proposer une analyse en termes de dévalorisation.

Jusqu'à la fin des années 90, la mesure la plus répandue du déclassement en France est normative. Cette norme a été proposée par Joëlle Affichard (1981) et repose sur des grilles de correspondances entre emploi et formation qui tentent de rapprocher contenus d'emplois et de formations, tels qu'ils sont établis par l'éducation nationale et au sein des accords

interentreprises. Cette table de correspondance peut paraître relativement ancienne, mais quel que soit le pays, la remise en cause des mesures institutionnelles est coûteuse puisqu'elle nécessite une redéfinition permanente des contenus de formation et d'emploi qui engage nombre d'institutions (Hartog, 2000). Dans la suite de l'exposé, déclassement institutionnel sera préféré à déclassement normatif pour mieux différencier les normes. Si l'on s'en tient à cette approche, la plupart des études établissent un taux moyen de déclassement souvent supérieur à 30%.

La persistance et la croissance du déclassement institutionnel a conduit certains chercheurs, à la fin des années 1990, à remettre en cause la mesure institutionnelle. L'une des raisons objective souvent invoquée, découle du fait que la mesure institutionnelle repose sur l'hypothèse d'une stabilité des contenus d'emplois pour chaque emploi au sein des nomenclatures utilisées. Or, les mêmes emplois (dans la nomenclature) sont susceptibles d'exiger des compétences supérieures d'une génération à l'autre (biais technologique). La première solution a été de proposer des normes statistiques ne faisant aucun a priori sur la correspondance entre diplôme et emploi, mais considérant comme « normale » (pas de déclassement) une correspondance diplôme – emploi relativement fréquente (Forgeot et Gautié, 1997). Toutefois, la norme statistique conduit à considérer comme normales des situations à un instant t qui peuvent être transitoires et ignore, par définition, l'ensemble des correspondances diplômes – emplois institutionnelles. De plus, la norme statistique est très dépendante des données mobilisées (Nauze-Fichet et Tomasini, 2005), de la méthode et de la nomenclature utilisée (Dauty, Lemistre et Vincens, 2006). Elle fournit donc davantage un état des lieux de la relation entre niveau de formation et niveau d'emploi qu'une véritable norme reposant sur des critères tangibles.

Une troisième mesure subjective, largement utilisée dans la littérature anglo-saxonne, est alors venue s'ajouter aux deux précédentes en France. Le déclassement subjectif repose sur la perception individuelle des jeunes qui « s'estiment » déclassés. Comme le soulignent Dolton et Vignoles (2000), cette mesure présente l'avantage de fournir une mesure du déclassement spécifique à un contexte déterminé (une entreprise, un secteur…) et peut s'adapter très rapidement à des changements technologiques ou organisationnels.

Lorsque l'on confrontait les mesures subjectives et statistiques au début des années 1990 les résultats étaient relativement proches pour des taux de déclassement d'environ 25 %. À la fin des années 1990 les deux estimations ont divergées. À titre illustratif, nous en proposons une évaluation reposant sur un échantillon extrait de l'enquête du CEREQ portant sur de jeunes sortants du système éducatif en 1998 salariés et en emploi en 2001[4]. On obtient alors des taux de déclassement institutionnel, subjectif et statistique respectifs de 45,8 %, 27 % et 8 % (tableau 1). La mesure normative repose sur la norme Affichard, celle statistique sur la méthode Forgeot Gautié. Quant à l'évaluation subjective, est considéré déclassé, le jeune qui a déclaré être utilisé en dessous de son niveau de compétence dans l'emploi qu'il occupe[5].

Les raisons de ces évolutions et de cette divergence croissante des normes reflètent évidemment les nouvelles répartitions des individus au sein des emplois. Par exemple, si le taux de déclassement statistique a autant diminué, c'est notamment parce que les bacheliers sont de plus en plus fréquemment employés non qualifiés (donc statistiquement non déclassés), ce qui à l'inverse augmente le déclassement institutionnel.

[4] Soit 44 495 jeunes, sur un peu plus de 55 000 qui représentent l'ensemble de la génération (environ 700 000 jeunes).

[5] Pour une confrontation des mesures subjectives disponibles dans les bases entre elles, le lecteur se reportera à Giret (2005). Cet article, par les divers arguments soulevés, valide, selon nous, largement le recours à la question retenue. Voir également Lemistre 2008 pour une discussion sur ce point et la confrontation aux questions directement axées sur le diplôme qui s'avèrent évaluer surtout la mise en œuvre des compétences techniques.

Tableau 1. Déclassement statistique (stat.) , institutionnel (instit.) et subjectif (%)

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
Cadre subjectif %	19,3	21	16,5	17	15,2	0
profession intermédiaire Subjectif %	instit. + stat. 44	instit. 32	15,8	24	18,4	*18,9*
technicien contremaître AM Subjectif %	instit. + stat. 43,3	instit. + stat. 36,4	24,4	26	21,7	*7,9*
employé qualifié Subjectif %	**instit. + stat.** **57,1**	**instit. + stat.** **51,4**	instit. 34,7	instit. 23	19,7	24,2
employé non qualifié Subjectif %	**instit. + stat.** **66,7**	**instit. + stat.** **65,3**	**instit. + stat.** **60,7**	instit. 46	instit. 25,4	26,9
Ouvrier qualifié Subjectif %	**instit. + stat.** **70,6**	**instit. + stat.** **62,6**	instit. + stat. 46	instit. 34,4	20,7	19,9
ouvriers non qualifié Subjectif %	**instit. + stat.** **71,4**	**instit. + stat.** **75,5**	**instit. + stat.** **59,9**	instit. + stat. 43	instit. 28,5	27,6

Source enquête génération 98 céreq calcul de l'auteur.
En gras les situations de déclassement au seuil 50 % de déclassés « subjectifs ».

Les raisons de ces évolutions et de cette divergence croissante des normes reflètent évidemment les nouvelles répartitions des individus au sein des emplois. Par exemple, si le taux de déclassement statistique a autant diminué, c'est notamment parce que les bacheliers sont de plus en plus fréquemment employés non qualifiés (donc statistiquement non déclassés), ce qui à l'inverse augmente le déclassement institutionnel.

Dés lors que le déclassement s'inscrit dans le long terme, le reclassement au cours de la carrière devient moins probable voire inexistant. C'est seulement dans ce cas d'irréversibilité qu'intervient la dévaluation évoquée par Marie Duru (*op.cit.*). En effet, le déclassement institutionnel pourrait s'avérer très relatif si un déclassement en début de carrière est rapidement compensé par un reclassement dans un nouvel emploi. Or, s'il existe des marges de manœuvre pour les débutants, indépendamment de la conjoncture (Le Minez et Roux, 2002), même lorsque la conjoncture s'améliore, le déclassement tend à se résorber faiblement en France au-delà de la période d'insertion (Forgeot et Gautié, *op.cit.*) [6]. Pour la France et d'autres pays européens il semble, en effet, que la situation au terme des toutes premières années de vie active soit difficilement réversible et détermine largement l'avenir professionnel (Béduwé et Planas, 2001, Forgeot, 1997). Le déclassement s'avère effectivement être, dans plusieurs pays européens, un phénomène de long terme pour de nombreux individus (Rubb, 2003).

Lorsque le déclassement devient pérenne et en partie irréversible (pas de reclassement) son corollaire est la dévalorisation des diplômes. Pour expliciter le mécanisme de la dévalorisation en prenant en compte la correspondance entre niveau de formation et qualification de l'emploi, on peut se situer dans le cadre de la théorie du filtre. Dans la perspective du signal, le rôle du système éducatif est de « filtrer » la population active afin de signaler aux employeurs les capacités productives des individus. La théorie du filtre s'intéresse alors à l'efficacité du système éducatif pour « trier » les individus avant l'embauche, afin notamment, d'optimiser l'adéquation formation - emploi à un coût minimum (Arrow, *op.cit.*). Théories du filtre et du signal sont parfaitement compatibles, seuls leurs objectifs diffèrent : la première

[6] L'étude du reclassement à partir de l'enquête mobilisé ici conduit au même constat. Voir Lemistre (2008) pour une étude plus spécifique du reclassement.

étudie surtout la rationalité des comportements individuels cherchant à utiliser les processus de signalisation, tels que l'obtention de diplômes, tandis que la seconde cherche à optimiser les bénéfices pour la collectivité de l'existence de tels processus.

Dans l'hypothèse du « filtre parfait » ou complet (Arrow, *op.cit.*), les diplômes de niveau 1, 2 et 3 (du plus élevé au moins élevé) donnent accès respectivement aux emplois A, B, C. Lorsque l'offre d'éducation augmente alors que la demande de qualification pour les jeunes diplômés n'a pas évolué, la valeur des diplômes est susceptible de diminuer selon le mécanisme suivant : Pendant la première période le filtre est parfait. Supposons maintenant que les coûts de formation diminuent, de telle sorte que les emplois de type A et B soient entièrement pourvus par des diplômés de niveau 1. Le diplôme de niveau 2 s'est alors « dévalorisé » de la première à la seconde période, au niveau occupé par le diplôme 3 la période précédente. Le diplôme n'est plus alors un « filtre parfait » puisque des diplômés de niveau 1 occupent les emplois A et B. En conséquence, la diminution du coût relatif de la formation initiale favorise l'accès du plus grand nombre aux études, en permettant notamment à davantage d'individus d'acquérir et de révéler leurs aptitudes intrinsèques via le diplôme, mais dans le même temps, la multiplication du nombre de diplômés est susceptible de diminuer la valeur relative des diplômes.

À l'appui de cette hypothèse, en comparant les premiers emplois en France de deux cohortes de jeunes entrant dans la vie active en 1992 et en 1998 (enquêtes génération du Céreq), Giret et Lemistre (2004) montrent que le taux de déclassement diminue lorsqu'une mesure subjective est utilisée alors que le déclassement institutionnel a au contraire augmenté. En d'autres termes, des jeunes sortis sur le marché du travail à la fin de la décennie se sentiraient moins déclassés, bien qu'ils soient paradoxalement considérés comme plus déclassés si l'on retient une mesure normative.

Une première explication au décalage entre mesure subjective et normative repose alors sur les changements intervenus dans les contenus d'emploi. Les mêmes emplois exigeraient des compétences supérieures d'une génération à l'autre. C'est l'argument invoqué plus haut du « biais technologique » qui affecte une mesure du déclassement effectuée « toutes choses supposées égales par ailleurs » sur le plan de l'évolution des qualifications. Cet argument mérite d'une part d'être sérieusement nuancé si l'on examine l'influence des mutations technologiques en France ces dernières années (Greenan, 1999). D'autre part, les deux générations sont trop proches pour qu'il soit recevable. Par ailleurs, si les emplois se complexifient, les rémunérations doivent augmenter au sein de ces emplois, dans l'hypothèse d'une stabilité de la valeur des diplômes. Or, le rendement de l'éducation (estimé via le rendement d'une année d'études supplémentaire) a diminué de plus en plus de 1970 à 1993 (Goux et Maurin, 1993, Baudelot et Glaude, 1989). En reprenant des méthodes tout à fait similaires à celles mobilisées par ces auteurs, pour les périodes 1995-2001 à partir des deux enquêtes générations (92 et 98), le rendement d'une année d'études supplémentaire s'avère a nouveau décroissant (Lemistre, 2008).

Comment expliquer alors la satisfaction d'une génération davantage déclassée sur le plan institutionnel et rentabilisant moins (en moyenne) ses années d'études, si les contenus d'emploi ont peu évolué ? L'hypothèse d'une dévalorisation des diplômes consécutive à l'augmentation du nombre de diplômés est une explication envisageable dès lors que les individus intériorisent le changement de norme, i.e. d'une génération à l'autre la nécessité d'avoir un diplôme de plus en plus élevé pour accéder à un même emploi (Lemistre, 2003b). Une telle conjecture correspond à l'hypothèse précédente du « filtre » pour laquelle le « rang d'un diplôme » dans la hiérarchie des titres scolaires détermine sa valeur sur le marché du travail. Il est très important de noter qu'une telle analyse est particulièrement pertinente ici compte tenu des évolutions entre les deux générations. La cohorte de jeunes sortis en 1998, qui a pleinement profité de l'augmentation de l'offre de formation dans les années 1990, est la

plus nombreuse mais elle est également plus diplômée que la précédente. Le taux de sortants possédant un diplôme de l'enseignement supérieur a ainsi augmenté de cinq points, passant de 33 % à 38 % en 6 ans. Les jeunes sortis en 1998 ont également bénéficié d'une amélioration de la conjoncture économique dont l'effet sur le taux de sortie du système éducatif s'est manifesté à partir de 2000 (Béduwé et Germe, 2004)[7]. On invoque à ce propos des variations conjoncturelles de déclassement (Fondeur et Minni, 2004).

Malgré le contexte favorable, on constate donc une baisse du rendement des diplômes et un changement de norme de correspondance entre diplôme et emploi qui ne peut s'expliquer par les seules évolutions technologiques. C'est ce type de résultat qui conduit Marie Duru-Bellat à invoquer « l'inflation scolaire ».

II L'EXPANSION SCOLAIRE FACTEUR DETERMINANT DE LA CROISSANCE ?

Les constats précédents suggèrent que l'expansion a produit des effets négatifs : une certaine dévalorisation des diplômes. Son ampleur reste néanmoins difficile à évaluer notamment via l'évolution des normes de déclassement. Surtout l'expansion scolaire ne produit pas uniquement des effets négatifs. Pour appréhender ses effets positifs sur le plan théorique il est nécessaire de se référer à la théorie du capital humain (Becker, 1975). Cette dernière suppose, d'une part, que la formation initiale, augmente les compétences individuelles directement mobilisables dans l'emploi et d'autre part, que le marché du travail et de l'enseignement sont en situation de concurrence. Dans cette situation, la formation initiale est un investissement en capital humain et les individus choisissent la durée de la formation en fonction de son rendement attendu, compte tenu de leurs coûts de formation (coûts directs et d'opportunité).

Une absence de lien entre la croissance économique et la croissance du capital humain ?

Dans cette perspective, l'accroissement du capital humain est susceptible d'avoir produit des effets globalement positifs par le passé. L'ouvrage d'Eric Maurin (2007) synthétise nombre d'études nationales et internationales qui mettent en exergue de tels effets à différentes niveaux. Nous reprendrons ici quelques exemples. Selon Gurgand et Maurin (2007), la démocratisation, via notamment le collège unique, a eu des effets globalement positifs sur la réduction des inégalités. En prenant en référence les salaires des diplômés des grandes écoles dont les effectifs ont peu évolué, les auteurs suggèrent une diminution des écarts salariaux entre ces diplômés et les autres de 6,3 % en 18 générations à partir des générations nées en 1946. Selon les auteurs les gains salariaux de chaque année d'études supplémentaires auraient largement compensé son coût privé ou social. Plus encore, Goux et Maurin (2007) ont montré l'intérêt de l'expansion scolaire en regard du chômage des jeunes, à origine sociale donnée. Par ailleurs, selon Eric Maurin (2007) le plus grand accès des jeunes d'origine sociale modeste aux emplois de cadres et de professions intermédiaires plaide pour la démocratisation de même que les observations relatives au taux d'emploi. Sur le plan

[7] La cohorte de jeunes sortis en 1998 sur le marché du travail est l'une des plus nombreuses des deux dernières décennies. Inversement, la génération 92 est l'une des moins nombreuses. Ce changement s'explique principalement en France par une évolution en deux temps de la durée des études : de 1988 à 1994, la durée d'études a fortement augmenté, les jeunes étant alors retenus dans le système éducatif. À partir de 1994, cette tendance s'est atténuée puis s'est interrompue vers 1997-1998, réduisant l'effet de rétention au sein du système éducatif (Minni, Poulet, 2001).

théorique, l'auteur s'appuie largement sur les modèles de croissance endogène pour donner une portée générale à ses travaux et surtout préconiser la poursuite de l'expansion scolaire.

Ces modèles sont aussi fréquemment invoqués pour légitimer des prises de positions institutionnelles telles que celle du traité de Lisbonne destiné à favoriser l'émergence de « l'économie de la connaissance ». Ainsi est-il affirmé dans ce traité que « *les ressources humaines constituent la principale richesse de l'Union et il est désormais reconnu que l'investissement dans ce domaine est un facteur déterminant de la croissance et de la productivité, au même titre que l'investissement en capital ou en équipement* ». En France, l'une des traductions de cette volonté européenne est l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à un horizon que nous qualifierons de court terme, soit d'une dizaine d'années. Cette volonté politique a été retranscrite dans les données via une étude empirique de la DEPP particulièrement exploitée dans le rapport du Haut Comité Education Economie Emploi. Selon cette étude l'objectif de 50% de diplômés à l'horizon 2015, serait a priori absolument nécessaire pour répondre aux besoins du système productif français. Comme Eric Maurin, le HCEE s'appuie pour justifier la poursuite de l'expansion scolaire sur les modèles de croissance endogène et plus particulièrement sur l'argumentation d'Aghion et Cohen (2004). Ces derniers postulent qu'il est essentiel de faire partie des économies d'innovation et non d'imitation, les imitateurs ayant moins de marge de progression, a priori, dans le contexte concurrentiel. Or, pour faire partie des économies de l'innovation l'expansion scolaire est une nécessité selon ces auteurs, en référence au modèle de croissance endogène.

Avant d'examiner la validité empirique du modèle nous en ferons une brève présentation. Sa justification s'appuie sur le fait que rendement privé et rendement social de l'éducation n'ont, a priori, pas de raison de converger. L'éducation d'un individu peut, en effet, affecter positivement ou négativement, non seulement sa propre productivité, mais aussi celle des autres. Dans ce dernier cas on invoque les externalités positives ou négatives de l'éducation. Les choix individuels ne tiennent pas compte des externalités, ce sont les politiques publiques qui doivent en évaluer les causes et conséquences pour éviter que les décisions individuelles aient pour conséquences un sous-(sur) investissement en formation dans l'ensemble de la société. En d'autres termes, les bénéfices sociaux de l'éducation doivent être évalués pour affecter les moyens de manière efficace. Il s'agit donc de mesurer les externalités.

La nature de ces externalités, en théorie, est directement associée aux modèles de croissance à long terme inspirés du modèle de Solow. Il est très important de noter que ce dernier est le support de la plupart des études empiriques qui ne testent donc pas directement le modèle de croissance endogène. Dans le modèle de Solow, la croissance dépend de deux facteurs de production, capital et travail, et du progrès technique. Progrès technique et augmentation du capital humain sont supposés exogènes dans le modèle. L'internalisation des externalités générées par le capital humain sera proposée par Lucas (1988). Dans ce modèle, la croissance dépend de l'accumulation de capital humain, elle-même déterminant essentiel du progrès technique. « L'internalisation des externalités » consiste à considérer que la production d'une entreprise dépend non seulement du capital humain de ses salariés, mais aussi du niveau de capital humain moyen dans l'économie. Ce dernier aspect n'étant pas pris en compte dans les arbitrages individuels, c'est l'État qui doit pallier via les politiques publiques un éventuel sous-investissement en capital humain.

Sur le plan empirique, les résultats apparaissent pour le moins contradictoires. La méthode la plus récente est celle des régressions de « convergence conditionnelle », inspirée à nouveau du modèle de Solow. La première investigation utilisant cette méthode porte sur 98 pays et la période 1960-1985 (Mankiw, Romer, Weil, 1992). L'étude suggère que le capital humain est un déterminant essentiel de la variance entre pays du PIB par tête et représente 25% de la valeur ajoutée. Toutes les études qui vont suivre vont produire des résultats contradictoires ou

fragiles : ils n'établissent pas clairement un sens de causalité et les données apparaissent souvent peu fiables, comme le montre la synthèse de Topel (1999). Ainsi, selon Brock et Durlauf (2001), une part importante de la littérature empirique récente relative à la croissance est fondée sur des hypothèses concernant les variables explicatives, les résidus et les différents paramètres qui sont peu cohérentes tant avec les modèles théoriques qu'avec l'histoire des différents pays.

En l'état actuel de la recherche empirique, que peut-on dire de la validation du modèle théorique sollicité pour justifier une hausse du niveau d'éducation ? Pour la majorité des études, sans le moindre doute rien ! En effet, aucune n'identifie clairement les effets de l'éducation en termes d'externalités. Quelques tentatives ont été faites dans ce domaine, la première par Heckman et Klenow (1997) dont les résultats ne permettent pas de mettre en exergue des externalités positives ou négatives significatives. Plus tard Acemoglu et Angrist (2000) concluront à l'absence d'effet externe aux États-Unis à l'inverse de Moretti (1999). Compte tenu de ces résultats contradictoires la conclusion de Heckman et Klenow reste valide : *« Does the view among theorists of important human capital externalities have a solid empirical basis ? The answer is no »* (Heckman et Klenow, 1997, p. 3).

Plus généralement, pour Gurgand (2005), « *la conclusion provisoire est (donc) que la mesure la plus correcte ne permet pas de mettre en évidence un effet de la croissance du niveau d'éducation sur la croissance du PIB, dans le cadre des modèles dit d'accumulation ! (qui mettent en relation croissance du PIB et croissance du niveau d'éducation)* ».

Le stock de capital humain favorable à l'innovation et à l'adaptation

Il existe néanmoins des modèles alternatifs aux modèles d'accumulation. Pour ces modèles, plus que l'accumulation, c'est le stock de capital humain qui est déterminant. Ainsi, plus les travailleurs sont éduqués plus ils sont à même de développer de nouvelles technologies, le nombre de diplômés est alors déterminant. Ces modèles sont qualifiés de schumpétérien ou d'adaptation, au sens où l'innovation est, via le stock de capital humain, un déterminant de la croissance (Krueger et Lindahl, 2001).

Dans ce domaine, l'étude de Benhabib et Spiegel (1994) représenterait, selon Marc Gurgand (*op.cit.*), un tournant en mettant en évidence une différence fondamentale dans le rôle du niveau d'éducation entre les pays les plus riches et les plus pauvres. Dans les premiers, il caractérise la capacité d'innovation. Dans le second, il accélère le rattrapage via l'adaptation. Toutefois ces études macro économiques butent sur les mêmes limites que les précédentes. Pour Baudelot, Leclerc et alii. (2004), « *L'avenir de la recherche sur la croissance semble passer (alors) par un changement d'échelle, de deux façons. D'une part, étudier les variations de la croissance entre villes ou régions d'un même pays ou ensemble de pays peut permettre de disposer de données de meilleure qualité, portant sur plus d'années et plus comparables que les données internationales, et d'éliminer les difficultés dues à la grande hétérogénéité des contextes économiques à l'échelle mondiale. D'autre part, mieux comprendre les voies par lesquelles l'éducation affecte la croissance nécessite de développer des modèles essentiellement microéconomiques, spécifiques à certains secteurs.* » (Baudelot, Leclerc *et al*., 2004, p. 115-116).

Ainsi, à l'appui du modèle d'adaptation, Marc Gurgand se réfère à deux investigations plus micro, l'une comparant les districts indiens lors de la révolution verte de 1969 à 1982 (Foster et Rosenweig, 1996) et l'autre, comparant des secteurs d'activités américains (Bartel, Lichtengerg, 1987). Ces études montrent effectivement un lien entre niveau d'éducation et adaptation aux nouvelles technologies en comparant des entités plus comparables que dans les études macro.

III EXPANSION SCOLAIRE : RESITUER LE DEBAT DANS SA TEMPORALITE

Les résultats empiriques et les points de vue exprimés dans les deux sections précédentes semblent totalement divergents. En réalité ils s'articulent les uns avec les autres si l'on sépare les effets de court terme des effets de long terme, et surtout, si chaque positionnement est resitué en regard des trois cadres théoriques de référence exposés.

Le diplôme, un filtre productif aux effets distincts à court et long terme

Nous souhaitons dépasser l'opposition entre théorie du capital humain et du filtre ou du signal. Cette opposition se situe dans la capacité de l'institution scolaire à accroître les aptitudes individuelles ou seulement à révéler des aptitudes « intrinsèques » développées en dehors de la scolarité, i.e. les aptitudes « innées » et celles éventuellement ajoutées par le milieu familial ou social. En conséquence, théorie du signal ou du filtre et théorie du capital humain ont longtemps été supposées alternatives. Or, l'hypothèse d'une complémentarité entre les deux théories semble plus réaliste, la formation initiale contribuant à l'acquisition d'aptitudes et le diplôme permettant d'identifier les aptitudes intrinsèques et acquises dans le système éducatif (Riley, 1976 ; Blaug, 1985). Ainsi, le rôle de signalement des compétences productives ne s'oppose pas à l'hypothèse selon laquelle les études augmentent les capacités productives des individus (Riley, 2001). Cette interprétation correspond à l'hypothèse du « filtre productif » qui est d'autant plus réaliste que les aptitudes intrinsèques de certains individus peuvent être acquises par d'autres lors de leur formation. C'est cette hypothèse qui va fonder la proposition suivante.

Tout d'abord, qu'est ce que le court et le long terme en théorie ? Pour la théorie standard, le court terme correspond, par exemple, à une période où un facteur de production est supposé fixe : le capital. De la même manière, on peut supposer que les systèmes productifs au sens large (tertiaire et non marchand compris) ne peuvent s'ajuster à la demande d'éducation à court terme, mais qu'ils peuvent s'adapter à long terme[8].

Si, à court terme, les structures de qualifications sont relativement figées, dans l'optique du capital humain il ne sera pas possible de valoriser immédiatement un surplus de capital issu, par exemple, d'une réforme scolaire, d'où un déclassement à court terme. Ce déclassement aura pour corollaire la création d'une file d'attente pour des emplois exigeant un niveau de capital humain donné et une acceptation du déclassement pour certains. Ce n'est donc pas le niveau de capital humain acquis par les individus qui va déterminer la rémunération de tous, mais le niveau requis par l'emploi. On retrouve donc ici un système de file d'attente « à la Thurow (1975) », avec toutefois une différence majeure. Dans le cadre théorique de Thurow, les salaires sont fixés de manière « institutionnelle » via des procédures internes aux entreprises relativement déconnectées du marché du travail. De plus, la formation ne délivre pas un capital humain convertible en salaire, mais ordonne les individus en fonction de leur adaptabilité à l'emploi, qui seule détermine le salaire.

La mise à distance par Thurow de la théorie du capital humain, dans les années 1970, se justifie par la volonté de donner une explication au chômage involontaire et au déclassement à long terme indépendante du marché. Rappelons, en effet, que dans la version initiale de la

[8] En pratique les choses sont plus complexes car l'adaptabilité des systèmes productifs est différente d'un secteur à l'autre, voire d'une entreprise à une autre.

théorie du capital humain, le déclassement implique un reclassement à terme et qu'il est donc appelé à se résorber à long terme, les individus étant censés adapter leurs investissements à la demande afin de les rentabiliser. Mais cela suppose une information individuelle qui s'avère en réalité hors de portée. Finalement, on pourrait donc imputer le déclassement à de mauvaises anticipations des individus et expliquer ainsi sa persistance, dans le cadre de la théorie du capital humain. C'est cette fois prêter bien peu de rationalité aux individus au-delà de leur manque d'information.

Dans ce domaine, la théorie de la file d'attente est plus convaincante et elle est la seule, avec la théorie du signal, à pouvoir rendre compte d'une dévalorisation des titres scolaires, à moins de supposer, dans le cadre de la théorie du capital humain, que les contenus de formations se sont dégradés.

La théorie du capital humain ne serait donc pas une explication convaincante du déclassement à court terme et ceci d'autant plus qu'il se maintient et se développe, ce qui est en parfaite contradiction avec les hypothèses de ce cadre d'analyse. Faut-il en déduire que les salaires sont déconnectés du capital humain ? Une telle hypothèse n'est pas nécessaire, un emploi peut exiger un niveau de capital humain acquis dans le système éducatif ou ailleurs. Le niveau de rémunération correspond alors au salaire qui serait versé à un individu ayant accumulé le niveau de capital humain requis par l'emploi. Pour la théorie du capital humain dans sa version initiale, une telle argumentation n'a pas de sens, car il y a identité entre salaire et emploi et un niveau d'investissement conforme à la demande. La raison de cette identité est simple : l'offre de formation dépend uniquement d'arbitrages individuels. En réalité, comme nous l'avons suggéré plus haut, l'offre de formation est largement pilotée par les pouvoirs publics indépendamment de la demande de compétence à court terme, d'où la sur éducation et le déclassement à long terme. Compte tenu de la file d'attente et du chômage, la rémunération du « capital humain requis » peut alors, par le simple jeu de l'offre et de la demande, justifier une moindre rémunération des titres scolaires, au moins à court terme. Même en acceptant ce constat et une fixation institutionnelle de l'offre de formation, la théorie du capital humain bute toujours sur l'absence de rationalité d'individus qui se maintiennent dans le système éducatif, malgré le moindre rendement, voire l'absence de rendement de leur investissement. À nouveau, pour sortir de ce paradoxe, il suffit d'admettre que la formation initiale est un signal-productif de capacités innées et acquises dans le milieu familial et social et dans le système éducatif. Le versant signalement de la formation est alors à même d'expliquer la persistance du déclassement à long terme et plus encore la dévalorisation.

Quid alors des capacités d'adaptation « à la Thurow » ? En réalité on sait que les compétences individuelles sont composées des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre qui contribuent tous à l'adaptabilité et en particulier les derniers (Lemistre et Tahar, 2007). Or, cet ensemble peut être considéré comme un élément constitutif du capital humain, au-delà des seuls savoir faire. Le salaire correspond alors à la rémunération du capital humain requis, éventuellement amputée, compte tenu d'un chômage élevé ou d'une abondance d'individus éligibles à l'emploi.

Le décalage entre capital humain requis et acquis justifie au niveau micro économique le constat d'une absence de lien entre hausse du niveau d'éducation et croissance. En revanche, à long terme, le capital humain accumulé permettrait de s'adapter aux évolutions technologiques (imitation) ou de les générer (innovation).

Toutefois, dans ce cadre d'analyse la formation ne fait que répondre aux besoins du système productif, tout au plus la sur éducation peut-elle produire des « externalités positives ». Une hypothèse complémentaire est que la hausse du niveau d'éducation modifie la structure des qualifications sur le marché du travail à long terme. Si celle-ci s'adapte à long terme, c'est parce que les employeurs souhaitent optimiser l'utilisation des compétences des

travailleurs sur éduqués. La plus forte rémunération des salariés sur éduqués à court terme *ceteris paribus* témoigne de cette volonté (Hartog, *op.cit.*). Une tentative a été faite pour formaliser une telle hypothèse par Diebolt et Guironnet (2006)[9]. Cette posture encore originale inverse une problématique théorique trop souvent à sens unique : la formation ne fait que répondre aux besoins du système productif. Ainsi, les systèmes productifs s'adaptent à l'expansion scolaire a posteriori donc plutôt à long terme.

En résumé, à court terme, les structures de qualifications sont rigides et la rémunération dépend du niveau de capital humain requis et de la file d'attente, soit du niveau de déclassement. A long terme, les employeurs vont ajuster leur structure de qualification en fonction de l'offre de formation pour optimiser leur utilisation du capital humain disponible. Le déclassement se résorbe donc à long terme en tout ou partie (dévalorisation).

La hausse des niveaux d'éducation une nécessité à court terme ?

Dans une perspective de court terme, on retient l'objectif 50% de diplômés du supérieur à l'horizon 2015 et le modèle de croissance endogène dans sa version « modèle d'accumulation ». Pour ce dernier aspect nous avons vu que le lien croissance – élévation du niveau d'éducation n'est pas démontré. Il s'inscrit dans le court terme puisqu'il met en relation les deux éléments dans une même temporalité, même si les études reposent sur des périodes longues. Quand bien même le lien à la croissance n'était pas démontré, pour la France il existerait un besoin de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015. C'est cet aspect que nous allons discuter maintenant.

Il nous semble essentiel de revenir tout d'abord sur les principales évolutions du marché du travail mises en exergue par Chardon, Estrade et Toutlemonde (2007) à l'horizon 2015. Tout d'abord, la période est particulière au plan démographique, nombre de baby boomers partant en retraite. De fait, les créations nettes d'emploi représentent deux postes à pourvoir sur dix. Globalement « *on peut parler de polarisation des qualifications, les familles professionnelles qui créeront le plus d'emplois étant celles de cadres et celles d'employés peu qualifiés.* » (Chardon, Estrade et Toutlemonde, 2007, p. 41). La relative stabilité de la structure de la population active traduit donc un « relatif » équilibrage dans les créations nettes par grandes catégories avec néanmoins un léger avantage aux cadres (+ 654 000 entre 2005 et 2015 contre + 462 000 pour les employés non qualifiés).

Il va de soi que tous les emplois de cadres et de professions intermédiaires ne sont pas exclusivement réservés aux jeunes sortants du système éducatif. Parmi ces emplois, certains seront pourvus par promotions internes. Les investigations de Chardon, Estrade et Toutlemonde évoquent le « retour des marchés internes » pour certaines professions à l'instar de Lemistre (2003a). En tout état de cause, les marchés internes vont « absorber » une partie des nouveaux emplois qualifiés. Or, l'approche de la DEPP est sectorielle ou plutôt par domaine professionnel, seuls les flux entre domaines ont donc été pris en compte pour estimer l'impact des mobilités, l'évolution des promotions intra sectorielle est donc exclue.

De plus ces projections sectorielles font l'hypothèse « *de poursuite de la tendance constatée à l'élévation des niveaux de diplôme à l'entrée des jeunes,…* » (HCEE, 2006, p.70). Ainsi, les « besoins de diplômés » sont déduits de futurs besoins sectoriels. Pour établir les effectifs requis des différents niveaux de formation, on part de la répartition des diplômés à la

[9] Les auteurs proposent une modélisation de la suréducation inspirée d'une conceptualisation de la théorie monétaire. L'objectif du modèle est de rendre compte des effets salariaux entre générations du déclassement. Dans ce modèle, une analogie est faite entre inflation monétaire et inflation des diplômes. Cette dernière produit une dévalorisation des titres scolaires, mais celle-ci est compensée en partie à long terme par une modification de la structure productive supposée s'adapter à long terme, les employeurs souhaitant optimiser l'utilisation des compétences.

dernière date d'enquête, puis on applique à ces effectifs une évolution annuelle identique à l'évolution moyenne constatée sur la période d'observation (1990-2002). Le défaut principal d'une telle démarche est d'ignorer le déclassement au sein de la génération de référence. Prenons l'exemple d'un secteur où, compte tenu d'une offre abondante de diplômés, on dispose de bac+5, là où les postes ne requièrent qu'un niveau bac+2. Si la projection sectorielle conclut à une croissance forte des emplois dans ce secteur, la conclusion est alors un besoin important de bac+5 à l'avenir, puisque c'est le niveau de diplôme actuel dans le secteur. Il est clair néanmoins que les besoins réels sont peut-être en bac + 2.

On rejoint ici l'argumentation de Marie Duru Bellat (*op.cit.*). En effet, en acceptant l'hypothèse d'un déclassement massif concernant au moins un quart des jeunes diplômés, les besoins deviennent alors inexistants puisque la situation initiale reflète un surplus considérable de diplômés, plus encore si de nombreux postes sont pourvus via le marché interne. Si l'étude de la DEPP est extrêmement instructive quant au lien entre les besoins sectoriels et les besoins en termes de spécialités de formations, la projection souffre de deux limites très importantes, dès lors qu'il s'agit d'exprimer les besoins en termes de niveaux de formations. La première est l'absence de prise en compte de l'évolution des promotions, notamment internes pour estimer ces besoins, à l'heure d'un éventuel retour des marchés internes. La seconde porte sur le diagnostic que l'on peut porter quant à la correspondance niveau de diplôme – niveau d'emploi de la période de référence. C'est cet aspect qui sera discuté maintenant pour établir la réalité d'un déclassement massif, d'une part et l'incidence du taux de déclassement sur le réalisme des hypothèses du HCEEE, d'autre part.

Nous l'avons vu, la mise en relation entre compétences acquises et compétences requises repose sur différentes méthodes qui se recoupent partiellement. L'ampleur du déclassement reste donc finalement mal évaluée. Or, pour valider ou non les estimations de la DEPP, l'ampleur du déclassement doit être mise en exergue. C'est pourquoi nous proposons une mesure du « noyau dur » du déclassement à partir des perceptions des individus déclinées par association diplôme – emploi. La norme subjective repose habituellement, en effet, sur l'agrégation des perceptions individuelles, alors que les autres normes reposent sur un lien à l'emploi. Pour associer cette mesure aux croisements diplôme - emploi, un seuil doit être choisi. Nous proposons le seuil 50 % qui permettra de mettre en exergue le « noyau dur » du déclassement. Seul les croisements diplômes – emplois pour lesquels la majorité des individus s'estiment déclassés seront donc considérés comme des situations de déclassement (tableau 1), le taux de déclassement est ensuite recalculé à partir de cette convention. Cette déclinaison de la norme subjective par croisement diplôme - emploi permet d'en faire une catégorie collective et de mettre en exergue les liens entre perceptions et caractéristiques de l'emploi. Par exemple, l'appréciation subjective est étroitement liée à d'autres caractéristiques objectives inobservées relevant en particulier des conditions de travail : pénibilité physique, risques d'accident, contraintes temporelles (Godechot et Gurgand, 2000). Or, le recours aux catégories d'emploi permet sans aucun doute de saisir une part de ces éléments inobservés, car la nature des désagréments (les « désutilités du travail ») fait partie des caractéristiques de l'emploi. Le seuil 50% permet également de pallier l'hétérogénéité liée à la part individuelle dans l'évaluation subjective. Cette part individuelle est associée à des appréciations déterminées par l'environnement personnel, professionnel et par la psychologie de chaque individu. La combinaison de ces différents facteurs peut évidemment conduire à une diversité des jugements. Une telle assertion est en partie validée par le constat d'une diffusion à tous les niveaux d'emplois et de formation du déclassement subjectif (tableau 1 et Giret, 2005).

Si l'on considère le seuil de déclassement majoritaire par croisement diplôme - emploi les situations sont nettement tranchées et le pourcentage de jeunes déclassés est encore inférieur au taux de déclassement statistique puisqu'il atteint seulement 4 %. On peut considérer qu'il s'agit du noyau dur du déclassement, d'autant que les trois normes s'accordent, ou du

déclassement réel puisqu'il reflète les seules situations ou les individus s'estiment majoritairement déclassés. Un déclassement de 4 % est de fait relativement bas, mais il est avant tout le résultat d'une absence de déclassement pour les niveaux bac et moins, car pour le supérieur il demeure de 7,7 %.

Par ailleurs, il est très important de noter que la norme subjective majoritaire proposée et les évaluations habituelles du déclassement souffrent d'un défaut majeur. Les catégories d'emplois et les niveaux de formation sont, en effet, extrêmement agrégés, les normes « standard » (*statistiques* ou *normatives*) procédant d'un croissement au maximum de 8 niveaux de formation avec 7 emplois (PCS). Par exemple, au niveau 1, toutes les filières de formation sont agrégées : écoles de commerce, d'ingénieurs, sciences sociales, humaines, sciences et techniques, etc. Décliner le déclassement au sein d'une matrice plus large pose néanmoins des problèmes techniques pour la norme statistique et est sans intérêt pour la norme institutionnelle. En revanche, la norme subjective majoritaire peut facilement être établie au sein d'une matrice plus détaillée. Ainsi, pour une matrice en 18 niveaux de formation x 29 emplois, le taux de déclassement moyen issu des perceptions majoritaires est de 7 % pour tous les niveaux et de 11,5 % pour les seuls diplômés du supérieur[10] (Lemistre, 2008).

Selon la DEPP, de 39 % en 2002 le besoin de diplômés du supérieur passe à 46 % en 2015, soit 50 % si l'on considère les sortants qui n'entreront pas sur le marché du travail (HCEEE, 2006). Puisque le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur était de 42 % au moment de l'étude, il suffirait donc de ne pas déclasser une seule génération de diplômés pour combler les besoins *ceteris paribus* (noyau dur du déclassement : 7,7 %), sans compter tous les déclassés des générations précédentes qui ne demandent qu'à se reclasser. Quant au problème d'adéquation des formations aux besoins du système productif, le niveau de déclassement permettrait évidemment de combler les besoins via les formations adéquates, ceci d'autant plus que le taux d'adéquation entre spécialités de formation et spécialités d'emploi dépasse rarement un tiers pour les sortants du supérieur (Giret, Lopez, Rose, 2005), et que le noyau dur du déclassement peut être revu à la hausse dés lors qu'il est évalué via une matrice niveau de formation – emploi plus large .

L'expansion scolaire justifiée à long terme

Pour autant, faut-il abandonner l'expansion scolaire comme objectif de long terme ? En réalité le fonctionnement même de nombreux marchés de biens et services plaide pour sa poursuite. En effet, actuellement le mode de concurrence le plus répandu est celui de la concurrence fondée sur la différenciation des produits, elle-même issue de l'innovation. Pour chaque segment du marché et type de biens, les concurrents produisent des biens aux caractéristiques proches. Pour retirer un profit élevé de leurs ventes, ou du moins maintenir un niveau de profit suffisant à la survie de la firme, ils adoptent une stratégie de différenciation qui repose sur l'innovation. Le seul maintien au même niveau d'un pays, d'un secteur, d'une entreprise nécessite donc de participer à la course à l'innovation ou de maintenir a minima des capacités d'imitation. Toutefois, la prise en compte du contexte de concurrence monopolistique tend à affaiblir la portée des modèles de croissance endogène car ils reposent sur une fonction de production agrégée. En effet, le constat d'une concurrence monopolistique est à la base de la « critique de Cambridge » qui porte sur l'agrégation au niveau macro économique de la fonction de production utilisée au niveau micro. L'idée essentielle est que le capital technique étant hétérogène il ne peut être agrégé dans une fonction de production

[10] La démarche fait apparaître des spécificités des filières et spécialités. En outre, détailler davantage (au-delà de 18X29) la matrice ne conduit pas à une augmentation significative du taux de déclassement.

macro. Ainsi, Robinson écrivait « *la fonction de production a été un instrument d'abêtissement très efficace* » (Robinson, 1953, p. 81)[11]. Le problème soulevé n'a pas encore été résolu par la théorie néoclassique et dans le même temps le cadre d'analyse alternatif proposé par les auteurs de la critique de Cambridge n'a pas réussi à surmonter ses nombreuses limites (Keppler, 2004). Les effets de long terme de la hausse des niveaux d'éducation ne bénéficient donc pas à ce jour d'un cadre théorique cohérent au niveau macro économique. Nous l'avons vu, c'est aussi à ce niveau que les études empiriques s'avèrent peu convaincantes.

En revanche, les investigations empiriques sur données micro économiques se révèlent davantage pertinentes pour mettre en exergue les effets globalement positifs de la hausse du niveau d'éducation à long terme (rôle du stock de capital humain sur les capacités d'adaptation). En regard de l'hypothèse du filtre productif, cela signifie que la dévalorisation des diplômes (effet signal) serait compensée en tout ou partie à long terme par la valorisation du capital humain consécutive à l'adaptation des structures de qualification. La synthèse d'études internationales de Bruniaux (2001) pour les secteurs de la banque met clairement en exergue une telle évolution. Selon les études recensées par l'auteur, l'évolution vers des organisations avec des structures d'emplois plus qualifiées au sein du secteur bancaire européen dans les années 90 serait davantage consécutive à l'afflux de diplômés dans les périodes antérieures qu'à l'évolution des besoins de la clientèle. Les études de ce type sont néanmoins très rares, à l'instar des études micro économiques relatives au modèle d'adaptation.

Pour résumer notre analyse, nous proposons d'examiner les effets de long terme de l'expansion scolaire, selon la terminologie de Max Weber. À long terme, la hausse des niveaux d'éducation produit des effets de composition positifs (modèle de croissance endogène schumpétérien et influence sur la structure des qualifications) et négatifs (dévalorisation). Les premiers semblent l'emporter sur les seconds.

Toutefois une telle conclusion dépend de la perspective théorique adoptée et surtout de la conception de la justice sociale sous-jacente. La plus répandue parmi les économistes est rawlsienne. Dans cette perspective, toutes les catégories peuvent bénéficier, par exemple, d'accroissements salariaux sur une période donnée, mais ces augmentations ne seront justes que si les individus aux revenus les plus modestes bénéficient des augmentations les plus fortes, au moins en proportion de leur revenu initial. Dans cette optique, les bénéfices de l'expansion scolaire mis en exergue notamment par Éric Maurin (*op.cit.*) sont incontestables. *A contrario*, d'autres défendent une vision égalitariste de la justice, qui plus est intergénérationnelle, c'est le cas de nombre de sociologues (Chauvel, *op.cit.*, Duru Bellat, *op.cit.*). Le diplôme doit alors garder sa valeur d'une génération à l'autre, soit donner accès à la même qualification a minima, la dévalorisation est perçue comme un « effet pervers » de la démocratisation (Boudon, 1973). L'expansion scolaire doit donc être maîtrisée pour éviter cet effet pervers, dés lors qu'il n'est pas compensé par un effet positif. L'effet positif recherché par les sociologues est avant tout une augmentation de mobilité sociale entre générations. Or, si celle-ci fut particulièrement perceptible entre deux générations successives pendant les « trente glorieuses », depuis les résultats sont nettement moins clairs voire négatifs. En effet, des « démotions » intergénérationnelles (profession de l'enfant de qualification moins élevée que celle du père, à niveau d'étude équivalent ou souvent supérieur) apparaissent de plus en plus fréquentes (Peugny, 2007). Toutefois, si la mobilité intergénérationnelle n'est plus perceptible à court terme sur longue période elle demeure effective, assez comparable

[11] La capital au niveau macro ne peut donc être évalué physiquement, mais uniquement en valeur monétaire. Or, pour évaluer une telle valeur il faut appliquer un taux d'actualisation directement issus du taux de profit que la fonction de production est censée déterminer. La valeur du capital dépend donc des profits qui doivent être déduits de la productivité marginale, elle-même issue de la valeur du capital. Le raisonnement est « circulaire ».

néanmoins à celle d'autres pays qui n'ont pas pratiqué une expansion scolaire aussi importante qu'en France (Vallet, 1999, 2001). S'ajoute à cela un argument qui semble faire consensus entre sociologues et économistes. Argument selon lequel l'influence de l'origine sociale se serait déplacée du système éducatif à l'insertion, via les réseaux sociaux. Ainsi, la profession du père aurait une influence au moins équivalente sur le niveau d'études et sur l'insertion à niveau d'études données. Le rôle du système éducatif pour limiter les inégalités sociales se serait alors nettement amoindri.

A priori, une vision égalitariste de la justice sociale intergénérationnelle doit donc conduire, en toute logique, à rejeter l'expansion scolaire. Nous pensons qu'il n'en est rien pour trois raisons au moins. La première est qu'indépendamment des comparaisons internationales, en ce qui concerne la mobilité sociale intergénérationnelle, Louis-André Vallet (*op.cit.*) suggère que les effets de composition positifs de l'expansion scolaire l'emporte sur les effets de composition négatifs sur longue période, même si ces effets ne sont pas perceptibles à court terme. Raisonnement que nous avons tenté d'appliquer à l'insertion en regard du déclassement. Ensuite les études de la mobilité intergénérationnelle évaluent la « mobilité nette », soit indépendante des évolutions de la structure de qualifications supposée exogène. Or, il est fort probable que l'évolution de la structure de qualifications ne soit pas indépendante de l'expansion scolaire, au moins pour certains secteurs. Dans cette optique, la mobilité intergénérationnelle due à l'expansion scolaire pourrait alors être revue à la hausse. Le principal argument concerne les effets comparés des professions des ascendants (père ou mère) à l'insertion selon qu'ils transitent ou non par le système éducatif. Dans ce domaine, l'étude de Goux et Maurin (1997) montre que les professions des parents ont, en pourcentage, un effet proche sur le niveau d'études atteint et la probabilité d'accès à l'emploi qualifié à diplôme donné. Boumahdi et Lemistre (2007) soulignent néanmoins que ce constat ne permet absolument pas de conclure à un rôle identique de l'origine sociale à l'insertion, compte tenu de son influence en amont sur le niveau d'études[12]. En clair, l'égalité des chances transite encore principalement par le système éducatif. L'ensemble de ces arguments justifie la poursuite de la hausse d'éducation à long terme, y compris dans le cadre d'une perspective de justice égalitariste.

IV CONCLUSION

Si l'on considère que le rôle du système éducatif est avant tout de produire des signaux d'aptitude qui serviront de critère classant pour l'employeur, l'accroissement du nombre de signaux via l'expansion scolaire est susceptible de conduire à la dévalorisation des diplômes. *A contrario*, si la formation initiale produit du « capital humain », l'augmentation des niveaux d'éducation ne pourra que produire des bénéfices par une valorisation immédiate ou différée.

Ces deux points de vue théoriques conduisent à des conclusions totalement opposées quant à l'impact de l'expansion scolaire. Pour mieux comprendre les enjeux de l'expansion scolaire et articuler ces analyses, il nous a donc semblé nécessaire, tout d'abord, de sortir de (ou d'en

[12] Par exemple, pour les garçons détenteurs d'un bac plus trois ou cinq, enfants de père et mère « employés », la probabilité de devenir cadre est d'environ 10 % moindre que celle des fils de père et mère « cadres » à niveau d'études identique. Parallèlement en moyenne (ceteris paribus), lorsqu'un fils de père et mère « cadres » atteint le niveau bac plus cinq, un fils de père et mère employé atteint le niveau bac plus trois, soit environ 10 % d'année d'études en moins. Ces proportions comparables ont un impact très différent à l'insertion. En effet, deux années d'études de moins limitent la probabilité d'accès à l'emploi cadre de 40 %, toutes choses égales par ailleurs. La proportion de cadres parmi les fils de père et mère « employés » est de fait plus de deux fois moindre (-50 %) que pour les fils de père et mère « cadres ». Cet écart reste donc davantage lié à l'influence de l'origine sociale sur l'insertion via le niveau d'études (-40 %) que directement à diplôme donné (- 10 %).

finir avec…) cette opposition en adoptant l'hypothèse du « filtre productif » qui associe théorie du capital humain et du signal. Ici la formation initiale signale des aptitudes innées et acquises dans le milieu familial ou social et en formation. Ensuite, dans ce cadre d'analyse, une distinction a été faite entre court terme et long terme. Une hypothèse essentielle est qu'à court terme les structures de qualifications varient peu, alors qu'elles s'adaptent à l'offre d'éducation à long terme. Or, nous avons rappelé que les politiques qui visent à augmenter le niveau d'éducation poursuivent toujours des objectifs de long terme (compétitivité internationale, égalité des chances), déconnectés de la demande instantanée. Se produit alors à court terme un décalage entre capital humain requis et acquis qui produit un déclassement des individus « en partie » irréversible. L'évolution des correspondances entre niveau de diplôme et qualification de l'emploi reflète largement cette irréversibilité, c'est-à-dire la dévalorisation de certains titres scolaires (effet signal).

Pour autant l'ampleur du déclassement et de la dévalorisation reste difficile à évaluer. Or, les tenants d'un certain malthusianisme scolaire font valoir un déclassement massif à court terme en grande partie irréversible (Duru-Bellat, 2006). D'autres négligent l'ampleur du déclassement pour formuler des besoins de court terme en diplômés du supérieur à hauteur de 50 % par génération de sortants du système éducatif à l'horizon 2015 (HCEEE, 2006). Nous avons tenté de mesurer le « noyau dur du déclassement » à partir des perceptions majoritaires des individus par croisement diplômes – emplois. Si le résultat conduit à revoir le déclassement à la baisse (environ 10% de déclassés parmi les diplômés du supérieur contre plus d'un sur trois pour la norme « institutionnelle »), ce dernier est néanmoins suffisamment important pour remettre en cause l'objectif 50% en 2015.

S'ajoute à cela les résultats peu convaincants des investigations empiriques qui tentent de lier la croissance des niveaux d'éducation à la croissance économique (modèle d'accumulation). Puisqu'il n'y a pas de lien instantané entre ces deux éléments et le besoin de diplômés à court terme, avec 42 % de diplômés du supérieur en France (Allemagne et Italie moins de 30 %, par exemple), soit une moyenne supérieure à la moyenne européenne, élever à nouveau les niveaux d'éducation ne semble pas une priorité.

L'expansion scolaire doit-elle rester néanmoins un objectif de long terme ?

Nous avons invoqué trois éléments qui permettent de répondre par l'affirmative. Le premier concerne les résultats empiriques testant le modèle de croissance endogène dit « d'adaptation ». Ces investigations mettent en évidence l'importance relative du stock de capital humain qui favorise l'adaptation aux innovations ou l'innovation elle-même, donc la compétitivité internationale à long terme. Le second argument tient à la logique même du marché des produits qui nécessite d'innover en permanence dans le cadre de la concurrence monopolistique. Ce modèle concurrentiel avait été à la base de la « critique de Cambridge » qui affaiblit nettement la portée théorique des modèles de croissance endogène, mais n'invalide en rien les résultats des études micro économiques. Ces dernières montrent bien le lien entre stock de capital humain relatif et capacité d'innovation ou d'adaptation. On peut alors associer une explication micro économique à ces résultats. Il s'agit de l'adaptation des structures de qualification à la hausse des niveaux d'éducation à long terme qui favorise l'adaptation ou l'innovation. À l'appui de cette hypothèse, nous avons invoqué la synthèse de Bruniaux (2001) pour le secteur de la banque en Europe et la tentative théorique de Diebolt et Guironnet (2006).

Le dernier argument se réfère plus directement à l'approche sociologique de la dévalorisation qui s'intéresse non seulement à la valorisation des diplômes sur le marché du travail mais aussi et surtout à la mobilité sociale intergénérationnelle. Nous avons, en effet, rappelé que si l'origine sociale joue effectivement un rôle croissant à l'entrée sur le marché du travail via les réseaux sociaux, son impact sur le niveau d'études demeure le principal déterminant de l'accès à l'emploi qualifié (Boumahdi et Lemistre, 2007). En d'autres termes,

l'égalité des chances est encore essentiellement associée à plus d'égalité dans les résultats scolaires.

Pour conclure, à court terme, il est peut-être nécessaire de ne pas réfléchir uniquement l'expansion scolaire quantitativement, mais aussi et surtout qualitativement. Ceci d'autant plus que les travaux de Chauvel (*op.cit.*) ont clairement montré les inconvénients pour certaines générations d'une expansion scolaire abrupte. Par exemple, on peut invoquer une réflexion à mener sur une architecture institutionnelle de l'enseignement supérieur particulièrement complexe en France (Murdoch et Paul, 2000). Pour préparer les expansions scolaires futures, l'attention doit sans doute aussi se porter en amont du supérieur notamment pour lutter contre l'échec scolaire, 17 % d'une génération de sortants du système éducatif étaient en 2004 sans qualification ou non diplômés (CEREQ, 2008). Dans ce domaine, certains préconisent la mise en œuvre d'un socle commun (Dubet et Duru-Bellat 2000). D'autres, pointent d'éventuelles insuffisances des enseignants du collège qui seraient peu adaptés à leur nouveau public et principaux responsables des échecs scolaires (Maurin, *op.cit.*).

L'expansion scolaire demeure donc un objectif de long terme qui se prépare à court terme, sans négliger ses aspects qualitatifs à tous les niveaux de formation et surtout pas à leur détriment. En effet, *« La mission du système éducatif …* [c'est] *… aussi ouvrir l'accès au savoir, à la culture, apporter le sens des responsabilités et à la citoyenneté, le développement de la raison, plus de connaissance à la population…* » (Chauvel 1998, p. 218). Pour autant la course aux diplômes peut éloigner les jeunes de ces objectifs car « *la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession du résultat* » (Duru Bellat, 2006, p. 74).

Bibliographie

ACEMOGLU, D. et ANGRIST, J. (2004), *How Large Are Human-Capital Externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws Recent developments in growth theory*. Volume 1. *Empirical patterns* Cheltenham, Edward Elgar, coll. « Elgar Reference », vol. 179, p. 387-437.

AFFICHARD J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Economie et Statistiques*, n° 134, p. 7-26.

AGHION P. et COHEN E. (2004), *Éducation et croissance*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, La Documentation française.

ARROW K.J. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, vol. 2, n° 3, p. 193-216.

BARTEL, A.P. et LICHTENBERG, F.R. (1987), « The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology », *Review of Economics and Statistics*, February, v. 69, n° 1, p. 1-11.

BAUDELOT C. ET F. LECLERC (dir.) (2005), *Les effets de l'éducation rapport à l'intention du PIREF*, Paris, La Documentation française.

BAUDELOT C. et GLAUDE D. (1989), « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Économie et Statistique*, n°225, p. 3-15.

BECKER G. (1975), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago.

BEDUWE C. et PLANAS J. (2001), *Education Expansion and Labour market* , Report European program TSER 4.

BEDUWE C., GERME J.F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation-Emploi*, 85, p. 7-22.

BENHABIB J., SPIEGEL, M.M. (1994), « The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country », *Data Journal of Monetary Economics*, October, v. 34, n° 2, p. 143-73.

BLAUG M. (1985), *La méthodologie économique*, Economica, Cambridge Surveys of Economic Literature, 255.p.

BOUDON R. (1973), *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A. Colin, Paris.

BOUMAHDI R. et LEMISTRE P. (2007), « Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation ? », *Revue d'économie appliquée*, n° 2, p. 123-156.

BROCK, W.A., DURLAUF, S.N. (2001), « Growth Empirics and Reality » World Bank Economic Review, v. 15, n° 2, p. 229-72.

BRUNIAUX C. (2001), « L'intégration de la hausse d'éducation dans la dynamique de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire. Une comparaison sur cinq pays européens », *Revue de l'IRES*, n°36, 2001/2.

CEREQ, (2008), *Quand l'école est finie…*, Céreq ed.

CHARDON O., ESTRADE M.-A., TOUTLEMONDE F. (2007), *Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom*, rapport DARES-Commissariat général au Plan, La Documentation française.

CHAUVEL L. (1998), Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XX^{e} siècle, Puf, Paris.

CHAUVEL L. (2006), Les Classes moyennes à la dérive, Paris, Seuil.

DAUTY F., LEMISTRE P. et VINCENS J. (2006), *Sens portée et devenir des nomenclatures de formations*, Document CPC.

DIEBOLT C. et GUIRONNET, J-P. (2006), Vers une théorie économique de la suréducation ?, working paper, AFC, DT2006-05.

DOLTON P., VIGNOLES A. (2000), « The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market », *Economics of Education Review*, vol. 19, n° 2, p. 179-198.

DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000), *L'hypocrisie scolaire. L'épreuve des faits*, Paris, Le Seuil.

DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Le Seuil, coll. « La république des idées ».

FONDEUR Y et MINNI C. (2004), L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail, *Économie et Statistique*, n^{os} 378-379, p. 85-104.

FORGEOT G. (1997), « Les salaires d'embauche des jeunes : influence du statut au premier emploi », *Économie et Statistique*, n^{os} 304-305, p. 95-107.

FORGEOT G. et GAUTIE J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n^{os} 304-305, p. 53-74.

FOSTER A.D., ROSENZWEIG M.R. (1996), « Technical Change and Human-Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution », *American Economic Review*, September, vol. 86, n° 4, p. 931-53.

GAMEL C. (2000), « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé », *Revue d'économie politique*, mars-avril, n°1, p. 53-84.

GIRET J.-F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in J.-F.Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois*, La Découverte, coll. « Recherche », p. 279-288.

GIRET J.-F. et LEMISTRE P. (2004), « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? », *Brussels Economic Review, Special Issue in Economics of Education and Human Resources*, vol. 47, n° 3, p. 483-503.

GIRET J.-F., LOPEZ A. et ROSE J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, La Découverte, Collection recherche.

GODECHOT O. et GURGAND M. (2000), « Quand les salariés jugent leur salaire », *Économie et Statistique*, n° 331, p. 3-24.
GOUX D. et MAURIN E. (1994), « Éducation, expérience et salaire », *Économie et Prévision*, n° 116, p. 155-178.
GOUX D. et MAURIN E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et milieu d'origine », *Économie et statistique*, n°306, p. 13-26.
GOUX D. et MAURIN E. (2007), « Expansion de l'enseignement supérieur et chômage des jeunes : une évaluation de la réforme française, 1985-1995 », *Document de travail PSE*.
GREEN A., PRESTON, J. SABATES R. (2003), « Education, equality and social cohesion », *Compare*, vol. 33, n° 4, p. 451-468.
GREENAN N. (1999), « Technologies de l'Information et de la Communication, Productivité et Emploi : Deux Paradoxes », in E. Brousseau & A. Rallet (dir.), *Technologies de l'Information, Organisation et Performances Economiques*, Commissariat Général du Plan, Paris, septembre.
GURGAND M. (2005), *Économie de l'éducation*, éd. La Découverte, Paris, coll. « Repères ».
GURGAND M. et MAURIN E, (2007), « A large scale experiment: wages and educational expansion in France », *document de travail, PSE*.
HARTOG J. (2000), « Overeducation and earnings: where are we, where should we go? » *Economics of Education Review*, vol. 19,n° 2, p. 131-148.
HCEEE (2006), *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.
HECKMAN J. et KLENOW P. (1997), « Human capital policy », *Working Paper University of Chicago*, December.
KEPPLER J.H. (2004), « La quête d'une théorie de la concurrence empiriquement. Les leçons de la révolution de la concurrence monopolistique », *Revue économique*, vol. 55, n° 3, p. 557-568
KRUEGER, A.B. et LINDAHL, M. (2001), « Education for Growth: Why and for Whom? », *Journal of Economic Literature*, December, vol. 39, n° 4, p. 1101-1136.
LE MINEZ S. et ROUX S. (2002), « Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi », *Économie et Statistique*, n° 351, p. 31-63.
LEMISTRE P. (2003a), Transformation des Marchés Internes en France, *Économie appliquée*, n°2, juin.
LEMISTRE P. (2003b), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, 1, p. 37-58.
LEMISTRE P. (2004), « Déterminant des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *Working Paper*, *Note LIRHE* n°325.
LEMISTRE P. (2008), *Insertions et valeurs de la formation*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 1.
LEMISTRE P. ET TAHAR G. (2007), « Salaire incitatif et rémunération des compétences », In Lemistre, P. et Roussel, P. (dir.), *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*, Paris, Economica, p. 31-50.
LUCAS, R.E. (1988), « On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, July, vol. 22, n° 1, p. 3-42.
MANKIW, N.G., ROMER, D. et WEIL, D.N. (1992), « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *Quarterly Journal of Economics*, May, vol. 107, n° 2, p. 407-37.
MAURIN, 2007, *La nouvelle question scolaire*, Le Seuil, Paris.
MINNI C., POULET P. (2001), « L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle 1998-2000 », *Note de DEP*, 01-29, 4 p.
MORETTI, E. (2000), *The Social Return to Education*, University of California, Berkeley

MURDOCH J. et PAUL J.J. (2000), « Higher Education and Graduate Employment in France », *European Journal of Education*, vol. 35, n° 2, June, p. 179-188.

NAUZE-FICHET E. ET TOMASINI M. (2005), « Les jeunes en situation de déclassement sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, coll. « Recherche », p. 265-278.

PEUGNY C. (2007), *La mobilité sociale descendante : l'épreuve du déclassement* , thèse de doctorat, Sciences po Paris.

RILEY J-G. (2001), « Silver Signals: Twenty-five Years of Screening and Signaling », *Journal of Economic Literature*, 39(2), p. 432-478.

RILEY J-G., 1976, « Information, screening and human capital », *American Economic Review*, 66 2, mai, p. 254-260.

ROBINSON J, (1953-54), « The Production Function and the Theory of Capital », *Review of Economic Studies*, vol. XXI, p. 81-106.

RUBB S. (2003) « Overeducation: a short or long run phenomenon for individuals? », *Economics of education review*, vol 22, p. 389-394.

SPENCE A.-M. (1973), « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, p. 353-374.

SPENCE M. (2002), « Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets », *American Economic Review*, vol. 92, n° 3, p. 434-459.

THUROW L. (1975), *Generating inequality*, New York, Basic Books.

TOPEL, R. (1999), « Labor Markets and Economic Growth » in *Handbook of Labor Economics*. Volume 3 C, *Handbooks in Economics*, vol. 5. Amsterdam, New York et Oxford : Elsevier Science, North-Holland, p. 2943-84,

VALLET L.-A. (1999), « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie*, vol. 40, n° 1, p. 5-64.

VALLET L.-A. (2001), « La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période », in R. Boudon *et al.*, *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Puf, Paris, p. 187-206.