



HAL
open science

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Philippe Lemistre

► **To cite this version:**

Philippe Lemistre. La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?. Université Toulouse Capitole. 2010, 978-2-915699-87-6. halshs-01371460

HAL Id: halshs-01371460

<https://shs.hal.science/halshs-01371460v1>

Submitted on 28 Sep 2016

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.

**LA FORMATION INITIALE :
UNE VALEUR SÛRE POUR LES JEUNES ?**

**Une analyse des insertions et des valeurs
de la formation**

**LA FORMATION INITIALE :
UNE VALEUR SÛRE POUR LES JEUNES ?**

**Une analyse des insertions et des valeurs
de la formation**

par Philippe Lemistre

Préface de José Rose

Presses de l'Université Toulouse I Capitole

Copyright et diffusion : 2010

Presses de l'Université
de Toulouse I Capitole
2 rue du doyen Gabriel Marty
31042 Toulouse cedex

ISBN : 978-2-915699-87-6

Illustration de couverture : dessin de Hannah Lemistre

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE par José Rose	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
PREMIÈRE PARTIE	
Formation initiale et salaires	29
CHAPITRE 1	
Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie.....	33
Section 1. Trois cadres theoriques pour associer formation et salaires	33
1.1 Formation niveau d'études et certification.....	33
1.2 Au-delà du niveau d'éducation : spécialités, filières, certification	36
Section 2. Estimer les rendements salariaux de l'éducation.....	42
2.1 salaire et formation initiale : du capital humain aux réseaux sociaux	42
2.2 Aptitudes individuelles, territoires et rendements de l'education.....	48
CHAPITRE 2	
Salaires et formations initiales en france	51
Section 1. Formation initiale et prospection d'emploi	51
1.1 Éléments d'analyse théorique	51
1.2 Prendre en compte les interdépendances entre migration et formation	57
Section 2. Parcours scolaire, Filière, spécialité, certification : la hiérarchie des niveaux bousculée ?.....	74
2.1 La durée d'études en question en France : un peu d'histoire	74
2.2 Valorisation des niveaux et des diplômes sur le marché du travail.....	81

Table des matières

2.3 La spécialité : un « signal » de compétences générales et professionnelles.....	91
2.4 Parcours professionnel et valorisation du diplôme final	118
SECONDE PARTIE	
Valorisation des diplômes et générations.....	131
CHAPITRE 1	
Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation	135
Section 1. L'expansion scolaire une nécessité à court terme ?.....	135
1.1 50% de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015, une nécessité ?.....	135
1.2 Le déclassement en question.....	140
Section 2. Du déclassement à la dévalorisation des diplômes.....	165
2.1 Du déclassement à la dévalorisation	165
2.2 Les indices d'une dévalorisation des titres scolaires ...	169
CHAPITRE 2	
La valeur de l'éducation : théorie et débat	183
Section 1 De la théorie de la valeur à la croissance endogène	183
1.1 la valeur du diplôme et l'expansion scolaire en théorie	183
1.2 L'expansion scolaire pour assurer la croissance ?	190
Section 2. la dévalorisation des diplômes : le débat.....	196
2.1 De l'inflation scolaire.....	196
2.2 À la confrontation des générations	201
2.3 Bienfaits de la massification et collège unique.....	206
2.4 Le diplôme crée plus de valeur qu'il n'en perd	209
Section 3. Effets de compositions négatifs et positifs de L'expansion scolaire.....	215
3.1 Séparer les effets de court terme et de long terme	215
3.2 Égalité des chances versus dévalorisation	224
CONCLUSION GÉNÉRALE	239
BIBLIOGRAPHIE	255

PRÉFACE

**par José Rose,
professeur de sociologie à l'Université de Provence**

S'interroger sur la formation initiale au regard de l'insertion des débutants reste d'une brûlante actualité. Certes, la question a déjà donné lieu à de nombreuses réflexions au cours des dernières décennies, les sociologues les plus connus s'interrogeant déjà dans les années 1970 sur le déclassement, mais elle reste en suspens et l'objet d'un débat social majeur.

C'est d'abord un enjeu politique national dans la mesure où l'on s'interroge depuis quelques années sur la pertinence de la prolongation de la scolarité initiale, l'éventuelle « inflation des diplômes », l'ampleur du déclassement et les effets différenciateurs de la formation. De ce point de vue, s'interroger sur les valeurs de la formation initiale est nécessaire. C'est aussi un enjeu européen depuis le traité de Lisbonne, et l'appel au développement de l'économie de la connaissance, jusqu'à aujourd'hui dans la mesure où l'on s'interroge sur le rôle de la formation dans la sortie éventuelle de crise. Prendre à bras le corps le débat sur la hausse du niveau d'éducation, tenter de conjuguer des approches en termes d'efficacité et d'égalité, prendre en compte les dimensions économiques et sociales du sujet est donc fort utile.

C'est justement l'objet de ce livre. Résultat d'une longue période de travail, matérialisé au passage par une habilitation à diriger les recherches à laquelle j'ai eu le plaisir de participer, cet ouvrage propose une synthèse de recherches personnelles et collectives ainsi que des investigations originales, toutes susceptibles « d'explicitier le lien entre formation initiale, salaire et qualification ». Il est aussi une illustration de ce que peuvent apporter les enquêtes et les dispositifs de travail collectif du Céreq.

La première partie aborde « les effets salariaux de la formation initiale » et les « différents déterminants de la valeur de la formation initiale et leurs interactions ». Cette « analyse statique de la valeur »

début par un *survey* des principales théories économiques et se poursuit par une analyse systématique des éléments constitutifs de cet « effet formation » en proposant « une conceptualisation originale (modèle de prospection d'emploi spatialisé) ». La seconde partie propose une perspective dynamique des effets de l'expansion scolaire. Elle débute par une confrontation de « l'objectif d'expansion scolaire à court terme au déclassement et à son corollaire, la dévalorisation des diplômés » et se poursuit par une réflexion sur les effets positifs de l'expansion scolaire à long terme. Elle est l'occasion d'une discussion serrée de textes récents -ceux de Duru-Bellat, Chauvel et Maurin- qui permet de développer un point de vue que l'on pourrait condenser en une formule abrupte : « pour en finir avec le déclassement ».

Cela donne un ouvrage très clair et cohérent qui construit méthodiquement un raisonnement, formule des questions et propose une approche personnelle, tout en se situant vis-à-vis des autres, et en débouchant sur de nombreux résultats.

Une autre vertu de ce texte est son ancrage théorique solide. L'intention est, à cet égard, de tirer pleinement parti des diverses théories développées dans la mouvance néo-classique à propos de l'éducation et du marché du travail. Le socle économique révèle sa pertinence et la volonté de concilier les approches s'avère productive, l'auteur plaidant pour un « couplage de la théorie du capital humain (et du signal) avec la théorie de la prospection d'emploi », pour une approche en terme de « signal productif » dans laquelle la formation initiale se décline en trois signaux : « la certification, la filière et la spécialité ».

Si le « cadre d'analyse de la théorie économique demeure central », « il ne permet pas de saisir tous les déterminants de la valeur de la formation initiale » et ceci conduit l'auteur à solliciter diverses analyses historiques et sociologiques et à prôner un point de vue institutionnaliste. Il souhaite aussi combiner approches théoriques et empiriques, rapprocher la modélisation mathématique et les « inférences interprétatives ». Enfin, il n'hésite pas à défendre un point de vue personnel, prenant même le risque d'avancer des préconisations et des pistes de travail, notamment sur l'enseignement supérieur ou sur les sortants sans qualification.

Tout ceci conduit à des propositions innovantes. Elle le sont d'abord sur le plan méthodologique avec une analyse intéressante des questions de mesure, notamment de l'appréciation subjective du déclassement. Se révèle alors une grande capacité à développer des

Préface

analyses astucieuses et systématiques mais aussi à explorer des ressources statistiques variées et à innover dans leur mode d'exploitation. Ainsi, l'analyse conduite à partir de nomenclatures détaillées permet de porter un regard beaucoup plus précis sur la question du déclassement. De même, l'approche internationale révèle tout son intérêt avec la réflexion sur l'élaboration du cadre européen des qualifications et la comparaison avec l'Allemagne.

Elles le sont ensuite sur le plan de la conceptualisation. L'auteur s'inscrit dans une filiation, celle de son laboratoire d'appartenance et celle du Céreq, mais il réalise des avancées significatives sur la question de l'insertion professionnelle. L'apport principal est la distinction entre « les objectifs de court terme (besoins réels ou supposés du système productif) et de long terme (compétitivité internationale, égalité des chances) ». L'utilisation du critère, classique en économie, de définition du court terme à partir de la fixité des facteurs de production, s'avère fort utile pour réfléchir aux bienfaits relatifs de la hausse du niveau de l'éducation. Un autre apport concerne l'hypothèse du « filtre productif » qui permet de combiner le double rôle de la formation comme producteur de signaux et comme capital humain, et la recherche de complémentarité entre théories du signal et du capital humain d'un côté, théorie de la concurrence pour l'emploi de l'autre, est intéressante car elle permet de tenir ensemble les approches en termes d'offre et de demande.

De ce point de vue, la conclusion est très réussie puisqu'elle propose, en quelques lignes, un excellent résumé de l'approche et de ses enjeux. « La formation initiale est un signal-productif de compétences innées et acquises dans et hors système éducatif. Ces compétences et les stocks de diplômés et d'emplois vont déterminer le rendement salarial de la formation initiale à court terme, via le capital humain requis au sein des emplois. A long terme, s'il existe une expansion scolaire, le stock de capital humain issu du système éducatif augmente le capital humain requis et donc le niveau de capital humain mis en œuvre dans une économie qui va croître en conséquence. Enfin, l'expansion scolaire répond à des attentes qui ne correspondent pas aux besoins du système éducatif à court terme mais à des objectifs de long terme (égalité des chances, compétitivité internationale). Dans cette perspective, surtout si l'égalité des chances n'est pas garantie dans le système scolaire de départ, l'expansion scolaire produit une dévalorisation irréversible de certaines

certifications et un déclassement d'une partie de la population active, au moins à court terme ».

Cette démarche est productive de résultats empiriques et interprétatifs nombreux. L'« effet formation » apparaît ainsi dans toute son ampleur mais aussi sa complexité avec la conjugaison d'effets de niveau, de spécialité, de filière, de territoire et de certification, révélant des « disparités encore plus fortes dès lors que l'on prend en compte le rôle de la certification, des spécialités de formation, des filières de formation et enfin des parcours scolaires ». Et l'accent mis sur la dimension territoriale, encore insuffisamment étudiée, se révèle majeur tant sous l'angle des mobilités géographiques que sous celui de la spécificité des espaces d'insertion. On aboutit ainsi à un « modèle de prospection spatialisé » considérant « l'influence du territoire et le rendement salarial des mobilités géographiques selon le niveau d'études ».

Mais une démarche scientifique rigoureuse doit aussi offrir la possibilité d'une critique. Et les enjeux, tant théoriques, méthodologiques que politiques ne manquent pas ici. On en retiendra trois.

Le premier concerne la question de la valeur. Valeur d'usage et valeur, valeur et prix, valeur et utilité, valeur de la force de travail : les termes du débat économique sont connus. Mais que dire de la valeur de la formation alors que celle-ci n'est qu'une caractéristique de la force de travail ou un moyen de l'entretenir ? On peut simplement considérer qu'une force de travail qualifiée a plus de valeur dans la mesure où elle suppose des temps de production et d'entretien supérieurs au travail non qualifié. Et l'on peut aussi dire que le prix de la force de travail, en l'occurrence le salaire, a certes un rapport théorique avec la valeur mais se définit d'abord sur un marché donc en fonction de la concurrence. De même, le constat empirique d'un tassement de la grille salariale parmi les débutants ayant des niveaux faibles de formation interroge fortement sur le lien entre salaire et productivité.

Pour aborder théoriquement la question de la valeur des diplômes, il conviendrait donc de combiner une analyse de la qualification avec une approche des marchés et de la détermination du salaire. Dans cette optique, la distinction entre valeur économique, mesurée par le salaire, valeur sociale, appréciée par le statut et la reconnaissance, et valeur personnelle, beaucoup plus subjective, serait nécessaire. De même, la distinction entre les trois pôles de la qualification -la personne,

Préface

l'emploi, le travail- est essentielle. Et la distinction entre valeur à l'embauche, qui concerne plutôt le diplôme, valeur dans l'exercice du travail, qui dépend de la complexité des tâches, et valeur reconnue dans la rémunération serait également utile.

La deuxième question est celle des acteurs. L'approche privilégie, pour des raisons essentiellement méthodologiques, les pratiques des individus dans un contexte structuré. Dès lors, les acteurs sociaux et les organisations jouent un rôle majeur dans l'appréciation de la valeur des diplômes, dans la construction des formations et dans leur reconnaissance. Il serait ainsi intéressant de voir comment se construisent les référentiels et les programmes de formation, comment se développe la fonction de tri et quel rôle y joue le critère de diplôme, comment s'articulent promotion, salaire et formation, quel est le rôle des conventions collectives dans la définition de la valeur des diplômes, quel est celui des acteurs intermédiaires dans le fonctionnement de la file d'attente et des politiques publiques dans l'appréciation de la valeur des formations et des diplômes.

C'est à ce moment-là que l'approche sociologique devient utile dans la mesure où elle porte son attention sur les processus sociaux et les pratiques des acteurs qui les produisent. C'est là où elle peut jouer un rôle irremplaçable car l'on a autant besoin, dans l'analyse des phénomènes sociaux, de significativité que de représentativité, de corrélations que de chaînes causales interprétatives, de compréhension que de formalisation abstraite.

La troisième question susceptible d'être discutée est celle des compétences. En effet, la distinction établie entre qualification et compétences n'est pas totalement convaincante, la définition de la compétence comme caractérisation du salarié et non du poste pouvant se discuter car la compétence est d'abord un rapport entre une personne et un poste puisqu'elle suppose la mise en situation. De même, la qualification est, comme la compétence, un mélange de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Dans cette perspective, la notion de professionnalisation pourrait donner lieu à développement, notamment en distinguant professionnalisation et spécialisation. On peut, en effet, se demander si l'important n'est pas d'acquérir des compétences pratiques et théoriques susceptibles d'être mises en œuvre, ceci quelle que soit la spécialité maîtrisée et à condition que la transférabilité soit assurée. De ce point de vue, l'opposition entre formation générale et spécialisée n'est pas aussi évidente que cela dans la mesure où il n'y a

pas de clivage irréductible entre savoirs pratiques et théoriques puisque les savoirs d'action permettent justement de les articuler. Par ailleurs, la distinction pertinente entre industrie et tertiaire pourrait être développée. On peut en effet penser que la question de la compétence, des savoirs et donc de la formation, ne se pose pas tout à fait dans les mêmes termes dans ces deux grands secteurs, eux-mêmes très hétérogènes au regard des types de savoirs attendus. De ce point de vue, la construction d'une hiérarchie transverse des spécialités et des diplômes paraît bien problématique.

Enfin, on peut se demander si la distinction entre éducation et formation ne serait pas utile. En effet, fonder la hausse du niveau d'éducation sur la seule contribution à la production et à l'activité économique est réducteur même si cela est plus convaincant à long terme qu'à court terme. En réalité, l'éducation ne se limite pas à la formation, *a fortiori* professionnelle, ni aux seuls rapports à l'emploi : elle relève du processus général de socialisation, celle du salarié, du citoyen et de la personne.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Une analyse des insertions et des valeurs de la formation ». En préambule, il convient tout d'abord d'expliciter ce sous-titre conséquence des investigations menées dans cet ouvrage. La définition de la période d'insertion pose de redoutables problèmes : quand peut-on dire qu'un individu est inséré ? au terme de quelle période ? (Giret, 2000). La période d'insertion peut comprendre, en effet, un certain nombre d'emplois intermédiaires, notamment des emplois d'attente. De plus, lui supposer un terme c'est faire l'hypothèse implicite d'une stabilisation de la trajectoire individuelle. En réalité, une telle stabilité est moins encore la règle aujourd'hui qu'hier (Behagel, 2003). Il ne peut donc finalement y avoir de définition de la période d'insertion et de tout autre concept d'ailleurs, qu'en regard de l'objet d'étude. Ici il s'agit de la valorisation de la formation initiale. La notion d'emploi d'attente prend alors ici une nouvelle signification. Il peut s'agir d'emplois qui s'éloignent des compétences acquises via la formation initiale en termes de niveau et/ou de domaine professionnel. Alternativement, il peut s'agir d'emplois où le jeune va construire une compétence dans un autre domaine professionnel que celui de sa formation. En d'autres termes, la période d'insertion prend fin et sens, dès lors la position professionnelle du jeune traduit l'usage qu'il « souhaite » faire de sa formation initiale. Il va de soi que la durée de cette période peut être très variable entre niveaux de formation, filières, spécialités et individus. Nous considérerons dans la plupart des études empiriques produites que cette période est de trois années. La durée de trois années correspond en effet assez bien à une stabilisation tant en terme d'emploi (au moins pour les deux tiers des jeunes)¹, qu'en terme de construction ou de valorisation des compétences propres à un domaine professionnel. Comme les trajectoires vers le terme de la période d'insertion sont multiples d'une part et comme d'autre part, les compétences professionnelles mises en œuvres *in fine* peuvent

¹ Pour une argumentation empirique détaillée légitimant la période de trois ans le lecteur peut se reporter à Magrini (2006).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

s'éloigner de celle directement liées à la formation initiale, il n'y a donc pas une mais plusieurs insertions.

La notion de valeur est bien plus délicate encore à aborder que celle d'insertion. Une acception simple est, *a priori*, celle de la théorie économique pour laquelle la valeur résulte de l'utilité, soit de la satisfaction retirée de la formation initiale et de sa rareté relative. Ce même cadre d'analyse suppose le travail « désutile » d'où la nécessité d'une compensation à cet « inconvénient ». La compensation la plus étudiée est évidemment le salaire perçu ou espéré (compte tenu de la probabilité de chômage, par exemple). Une manière simple de mesurer la valeur d'une formation est donc d'estimer son rendement salarial. Une telle approche est néanmoins réductrice, à moins de supposer que les salaires soient justement repartis entre les différentes catégories de salariés et répondent à une logique d'allocation via le marché peu contestable. Or, nous le verrons largement dans les développements qui vont suivre, la confrontation de l'offre de formation à la demande de compétences révèle nombre de décalages entre la valeur supposée d'une formation et sa valorisation réelle sur le marché du travail. Parmi les causes de ce décalage qui seront examinées, on peut citer par exemple les arbitrages individuels territoriaux, les inégales dotations en réseaux sociaux. D'autres raisons tout aussi essentielles sont plus structurelles. La première est évidemment que l'offre de formation est avant tout construite par les pouvoirs publics pour répondre à des objectifs de court terme (besoins réels ou supposés du système productif) et de long terme (compétitivité internationale, égalité des chances). Or, ces objectifs sont non seulement divers mais aussi parfois distincts. Par exemple, le système éducatif peut produire nombre de diplômés pour maintenir la compétitivité internationale à long terme, sans que le marché du travail en ait un besoin immédiat. En outre, cette constitution institutionnelle de l'offre de formation s'effectue dans un cadre historique qui la façonne aussi largement.

Cette offre aux déterminants en partie institutionnels, est confrontée à une demande qui elle-même ne dépend pas que de logiques économiques. En effet, la qualification et plus encore le salaire résultent aussi, pour partie, d'une construction sociale. Par exemple, on peut aisément montrer que des emplois industriels masculins réputés non qualifiés bénéficient de rémunérations plus élevées que des emplois féminins de service de même qualification dont l'historique est associé à la domesticité (Méda et Venat, 2004). Ces normes sociales de correspondances entre salaire ou qualification

Introduction générale

et emploi se transforment au cours du temps de telle sorte, par exemple, que les perceptions d'une association entre un diplôme et un emploi seront différenciées d'une génération à une autre (Giret et Lemistre, 2004). Si l'on veut ramener les éléments sociohistoriques dans le cadre théorique économique évoqué plus haut, il faut les prendre en compte comme déterminants de la satisfaction (utilité) retirée de chaque formation¹. La notion d'utilité interroge alors directement la pertinence du salaire pour mesurer la valeur. En effet, la « désutilité » du travail est plus ou moins forte selon les perceptions individuelles directement associées au cadre sociohistorique. Par exemple, certains emplois offrent un prestige ou une liberté (perçue au moins) qui peuvent justifier une moindre compensation salariale.

Côté offre de formation et côté demande de compétences, les différents éléments qui vont influencer la valeur de la formation initiale apparaissent si divers qu'il est difficile alors de donner une définition simple de la valeur de la formation initiale. Selon la perspective que l'on adopte il n'y a donc pas une valeur mais différentes valeurs de la formation. Nous retiendront ici une approche très empirique qui nous amènera à saisir la valeur de la formation initiale le plus souvent dans sa dimension la plus simple, le salaire, puis une autre approche prendra en compte des éléments plus qualitatifs via la qualification de l'emploi (niveau dans les nomenclatures, spécialité, secteur, notamment). Il ne s'agit donc pas d'adhérer au postulat économique de base, mais de partir de ce postulat et de décliner l'aspect salarial dans diverses dimensions parmi celles qui viennent d'être évoquées. Cela conduit à saisir la formation initiale dans toutes ses dimensions -spécialité, filière, territoire, certification- pour mieux comprendre les disparités salariales et tenter d'apporter des éléments d'analyse des rôles conjoints du marché et des institutions dans la valorisation des formations initiales.

Le cadre d'analyse de la théorie économique demeure donc central, mais il ne permet pas de saisir tous les déterminants de la valeur de la formation initiale. De plus il peut être largement discuté sur des bases épistémologiques (voir encadré 1). C'est pourquoi nous solliciterons, confronterons et associerons non seulement diverses analyses économiques mais aussi, certes dans une moindre mesure, historiques et sociologiques, essentiellement pour l'analyse positive et

¹ Les déterminants de l'utilité sont laissés par les économistes aux sociologues et psychologues, la fonction d'utilité étant supposée donnée...

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

très modestement pour établir quelques prédictions. Nous nous situons ainsi dans une perspective épistémologique proche de celle de Feyerabend (1979), soit en acceptant de recourir à des hypothèses simplificatrices qui selon Feyerabend permettent de rendre une théorie temporairement compatible avec les faits, en attendant que la théorie à défendre puisse être soutenue par d'autres théories. C'est dans ce dernier but que nous recourons aux analyses d'autres disciplines et à la confrontation ou l'association des modèles.

Il est important de noter que l'on prête à Feyerabend la conclusion selon laquelle en théorie « tout est bon » (*anything goes*), mais l'auteur de préciser : « Tout est bon n'est pas un principe que je voudrais ériger... mais l'exclamation terrifiée d'un rationaliste qui s'est intéressé de plus près à l'histoire » (Feyerabend, 1979)...

Cet ouvrage synthétise plusieurs travaux dont une bonne partie de travaux personnels ou menés en équipe pour des projets ou ouvrages collectifs, ou en duo pour plusieurs articles ou chapitres d'ouvrages. Il contient aussi plusieurs investigations originales. Il s'agit avant tout d'explicitier le lien entre la formation initiale, le salaire et la qualification.

Dans ce domaine, l'élaboration en cours d'un cadre européen de qualification (*European Qualification Framework – EQF*), dont l'objectif est de relier les critères d'évaluation des niveaux aux catégories du marché du travail dans un souci de « transparence », légitime largement ce type de travaux. En effet, dès lors que l'on se saisit de ce type de problème au niveau international, la nécessité de mise en cohérence de catégories collectives pour des pays distincts conduit à une inévitable simplification, souvent inspirée des représentations les plus communes ou faisant consensus. Il convient alors de rester vigilant et de participer modestement à la mise en évidence de la complexité de la relation formation emploi. C'est l'objet de la première partie qui établit un état des lieux du rôle des différentes caractéristiques de la formation initiale dans la fixation des niveaux de salaire en début de carrière. La plupart des investigations empiriques pour la France sont réalisées à partir des enquêtes générations du CEREQ et plus particulièrement l'enquête génération 98. L'objet d'étude est donc essentiellement l'insertion des jeunes.

Le premier chapitre synthétise et confronte les principales théories (capital humain, signal et file d'attente) et avancées empiriques concernant les déterminants du niveau d'éducation (origine sociale,

Introduction générale

variable géographique, notamment) et l'effet de ce dernier sur le salaire.

En lien avec ces cadres théoriques, le second chapitre examine en détail les éléments qui vont bousculer la hiérarchie des niveaux de formations en France. Il débute par une proposition de conceptualisation originale (modèle de prospection d'emploi spatialisé) relative à l'influence du territoire et au rendement salarial des mobilités géographiques selon le niveau d'étude. Des applications sur données françaises sont réalisées, celles-ci mettent en exergue le rôle déterminant de la mobilité géographique pour valoriser la formation initiale en France. Le chapitre est consacré également à différentes descriptions du cadre historique français dont les particularités ont déterminé, pour partie, le rôle du niveau, de la certification, des filières et des spécialités de formation. Ces éléments institutionnels sont confrontés à différentes investigations empiriques.

Ainsi, la première partie décrit les différents déterminants de la valeur de la formation initiale et leurs interactions. Il s'agit d'une analyse statique de la valeur, au sens où elle concerne une ou plusieurs générations entrées très récemment sur le marché du travail. La seconde partie complète cette approche statique par l'étude de l'évolution de la valeur de la formation initiale.

Cette évolution fait l'objet de débats importants depuis longtemps et d'un débat très actuel en France. Les débats actuels se situent dans le contexte européen du traité de Lisbonne qui retranscrit le souhait de voir émerger « l'économie de la connaissance ». 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. Le chapitre trois interroge cet objectif en regard du déclassement des jeunes, soit la présence de nombreux jeunes dans des emplois correspondants à un niveau d'étude requis supposé inférieur au niveau acquis en formation initiale. Les différentes évaluations du taux de déclassement étant divergentes, elles sont discutées avant de proposer une nouvelle estimation qui remet en cause l'objectif 50 %. Le chapitre se poursuit par l'examen théorique et empirique des effets du déclassement à long terme : la dévalorisation de certains diplômes.

Pour certains, cette dévalorisation remet en cause la poursuite de l'expansion scolaire (Gamel, 2000, notamment). Pour d'autres, il existe de tels bénéfices de l'expansion scolaire d'une génération à une autre que la dévalorisation est un problème secondaire voire un mythe.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Le chapitre quatre débute par une synthèse critique des aspects théoriques et empiriques (croissance endogène, études empiriques du lien entre croissance économique et formation initiale) qui sont censés soutenir l'existence de tels bénéfices.

Afin de confronter les points de vues qui s'opposent, nous avons choisi dans la suite du chapitre 4 de nous appuyer sur trois contributions récentes : Duru Bellat (2006) et Chauvel (1998, 2006) *versus* Maurin (2007). A une synthèse critique de ces contributions, succède une proposition de cadre d'analyse théorique de la relation formation emploi qui s'appuie sur l'ensemble des travaux exposés. Il s'agit notamment de déterminer un champ d'application aux théories présentées dans le premier chapitre et sollicitées successivement ou conjointement dans les différents chapitres, selon que l'on se situe dans une perspective de court terme ou de long terme. A partir de ce cadre d'analyse, le débat est remis en perspective notamment en tentant de séparer les effets de court terme et de long terme de la formation initiale d'une part, et ce qui relève de la problématique de la reproduction sociale et de la valorisation salariale des diplômes, d'autre part. L'ensemble des travaux conduit à conclure à la légitimité d'une poursuite de l'expansion scolaire compte tenu d'une adaptation de la structure des qualifications à long terme et du rôle toujours essentiel du niveau d'éducation pour accroître l'égalité des chances. Toutefois, si l'expansion scolaire génère des bénéfices à long terme, la situation relativement favorable de la France sur le plan quantitatif ne nécessite pas une expansion « précipitée » à court terme, les aspects qualitatifs étant peut-être plus importants à traiter à cet horizon. La conclusion générale argumente ces différents aspects.

Il est très important de noter, au moins pour la première partie, que les études reposent essentiellement sur les actifs occupés même si l'impact du chômage est toujours pris en compte (biais de sélection). Comme pour la grande majorité de nos recherches, le chômage a toujours été cet élément « auxiliaire », il ne fera donc pas l'objet d'une attention centrale. Toutefois, la plupart des effets classant des caractéristiques de la formation initiale qui ont un impact sur le salaire ou la qualification, ont un effet toujours équivalent et le plus souvent décuplé sur la probabilité de chômage. C'est le cas, par exemple, du niveau d'éducation.

Encadré 1. Pour une posture pluridisciplinaire

Le réalisme du modèle néoclassique, actuellement dominant en économie, a fait l'objet et fait encore l'objet de très nombreuses critiques et d'une polémique récurrente. Elle concerne la position de Milton Friedman sur le réalisme des hypothèses selon laquelle « les hypothèses sont d'autant plus fécondes au plan scientifique, dans leur capacité à ouvrir la voie à des conjectures pertinentes, qu'elles ne sont pas réalistes. » (Friedman, 1953)¹. Si produire de la connaissance exige de se dégager de la complexité du réel pour construire une abstraction, toute théorie doit faire des hypothèses simplificatrices. Friedman va plus loin car « simplificatrices » ne signifie pas « irréalistes ». L'objectif de Friedman est alors avant tout de défendre le modèle néoclassique de concurrence pure et parfaite dont les hypothèses sont pour le moins irréalistes (rationalité substantive, libre entrée sur le marché, libre fixation des prix, etc.). Aujourd'hui encore l'argumentation de Friedman sert nombre de théoriciens dont ceux de l'école de Chicago, parmi lesquels « l'inventeur de la théorie du capital humain » Gary Becker.

Afin de rapprocher les modèles économiques du réel, certains économistes suggèrent de revenir à une économie plus littéraire où les « inférences interprétatives » compléteraient la modélisation mathématique. Ces dernières sont « des assertions non formalisées, suggérées par l'examen de l'histoire économique, des événements économiques contemporains, d'activités économiques particulières, voire des résultats de parties de la recherche économique... » (Malinvaud, 1996, p. 940).

Dix ans après ce souhait exprimé par Malinvaud, la littérature semble avoir cédé la place à la statistique ou plutôt à l'économétrie. Selon Eric Maurin (2007) « L'économie empirique est une discipline aujourd'hui en plein essor au sein des sciences économiques, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Ce courant de recherche accorde la primauté à l'analyse méticuleuse des faits et traque, dans les ruptures et discontinuités de l'histoire institutionnelle et économique des sociétés, les traces des lois

¹ « Truly important and significant hypotheses will be found to have "assumptions" that are wildly inaccurate descriptions of reality, and, in general, the more significant the theory, the more unrealistic the assumptions » (p. 14).

fondamentales qui les régissent... En imposant une grande rigueur dans l'interprétation des données d'enquêtes disponibles, cette nouvelle discipline est de nature à renouveler une partie des débats traditionnels sur l'école » (Maurin, 2007 p. 13 et 14).

A l'inverse, voire en opposition à cette posture très empirique, selon Jean Tirole l'économie s'est longtemps adossée sur la tradition empirique, reléguant ainsi la théorie à la seule catégorie « des moyens d'expliquer les résultats statistiques ou de privilégier certaines positions intellectuelles plutôt que la concevoir comme un outil d'investigation systématique et rigoureux » (Tirole, 1993, p. 3). Une telle posture rejoint l'épistémologie de Karl Popper qui s'opposait assez vigoureusement à toute démarche scientifique inductive. La prédominance des modèles théoriques est appliquée au marché du travail (Malgrange, Rullière, Villeval, 2004), c'est l'économie des ressources humaines (*personnel economics*) dont Lazear a fait une première synthèse en 1995. « L'économie des ressources humaines est une application de l'économie et des approches mathématiques aux thèmes habituels du management des ressources humaines » (Lazear et Oyer, 2007, p. 1). Toutefois dans ce domaine la validation empirique des modèles reste importante et Lazear (1995) postule que si les hypothèses sont simplificatrices, elles n'en restent pas moins réalistes puisque directement tirées de l'observation des pratiques au sein des entreprises. Il ne s'agit pas de la seule contradiction avec la perspective de Friedman (*op. cit.*) dont la vision de l'économie est « positive », la valeur scientifique d'une théorie économique reposant sur sa capacité à prédire le monde tel qu'il est et non tel qu'il devrait être¹. Toutefois, pour certains, reconnaître l'irréalisme des hypothèses et néanmoins la pertinence des modèles c'est « prétendre fournir un « benchmark », un idéal par rapport auquel (le modèle de concurrence pure et parfaite pour Friedman) les situations concrètes de concurrence imparfaite devraient être jaugées » (Ménard, 2005, p. 167). En ce sens l'économie est implicitement normative, par opposition ou en complément d'une économie positive, soit explicative du réel (Perroux, 1970). Finalement ce qui était implicite est peut-être devenu explicite, de telle sorte que le réalisme des modèles est nécessaire aux objectifs

¹ Rappelons néanmoins que les hypothèses du cadre général retenu peuvent traduire une certaine « normativité » (Perroux, *op. cit.*).

Introduction générale

affichés par les économistes des ressources humaines, car « l'économie des ressources humaines est largement normative » (Lazear, 1995 p. 2). Ainsi, des ouvrages en tout ou partie inspirés des modèles économiques sont directement destinés aux praticiens. Leurs titres traduisent bien la normativité du propos : « personnel economics for managers » (Lazear, 1998), « Strategic human resources » (Baron et Kreps, 1999).

Concernant la formation, les travaux de l'économie des ressources humaines s'appliquent quasi exclusivement à la formation post scolaire. Le « réalisme » des modèles, contesté par certains néanmoins, est facilité par leur multiplicité qui s'appliquent aux diverses situations de travail (possibilité d'évaluation des performances, travail en équipe, perspectives de long terme, etc.), situations qui vont déterminer le choix d'un mode d'incitation au travail. En d'autres termes la perspective micro économique facilite une approche normative « réaliste ». Qu'en est-il pour l'économie de l'éducation appliquée à la formation initiale ? Il est clair que la perspective est ici beaucoup plus macro économique. Cela explique sans doute une approche plus empirique évoquée plus haut. Approche que les théoriciens modélisateurs pourraient bien qualifier de scientifiquement peu rigoureuse, quelle que soit la sophistication des méthodes économétriques. En effet, il n'y a pas ici de modèle théorique explicite, ou plutôt souvent une allusion à un *corpus* théorique. Toutefois, depuis peu en économie de l'éducation, se développe une approche économétrique plus « structurelle », soit une modélisation statistique directement associée et articulée avec une modélisation théorique. L'économie empirique appliquée à l'économie de l'éducation a été largement initiée par le Nobel James Heckman qui a évolué vers ce type de modélisation structurelle (Carneiro et Heckman, 2002, notamment).

L'apport d'une telle démarche serait de sortir d'une approche empirique qui est celle de l'économie (ou économétrie) appliquée, où l'empirie produit des résultats qui peuvent être interprétés à l'aune de plusieurs théories, confrontées alors pour tester leur réalisme. Une approche médiane très fréquente, critiquée par la précédente (structurelle), est de ne pas produire de modèle empirique structurel, mais d'opter pour une entrée théorique unique qui sous-tend, *a minima*, le choix des variables expliquées et explicatives. Que le modèle soit structurel ou non, la difficulté

est le traitement d'un problème macro économique avec une perspective théorique unique. La réduction du nombre des hypothèses et surtout leur application à une population très étendue conduit alors à nouveau à invoquer la rhétorique friedmanienne pour justifier les options théoriques. Or, ce type d'étude produit très fréquemment des recommandations (quasi systématique dans les articles empiriques qui traitent d'économie de l'éducation), alors que la normativité des modèles nous semble moins assurée par un réalisme des hypothèses que dans le cadre de l'économie des ressources humaines.

La principale limite de l'économie théorique ou empirique actuelle est alors de confondre sophistication des méthodes (mathématiques appliquées à la modélisation ou statistiques) et universalité des modèles et plus encore des hypothèses et prescription. En effet, « la science économique est sans doute aujourd'hui l'une des branches des sciences sociales les plus intégrées au niveau international. Il existe entre chercheurs des différents pays un accord assez large sur la façon de poser les hypothèses théoriques et sur les étapes devant être respectées par un bon protocole de validation empirique. L'un des dangers de cette évolution est un certain « formatage » de la pensée et des argumentations » (Maurin, 2007, p. 13 et 14).

Quiconque connaît un peu la tendance actuelle en économie peut d'ores et déjà affirmer que le formatage est peut-être déjà en cours. Dans ce domaine on invoque souvent une certaine rigueur dont seraient dépourvues d'autres approches économiques et surtout d'autres disciplines des sciences sociales, notamment car la mathématisation des modèles légitime, selon certains, un rapprochement avec les sciences dites dures. Ainsi, les hypothèses simplificatrices limitent le champ d'investigation mais donnent aux modèles une certaine irréfutabilité qui légitime leur rôle normatif. Quant aux sociologues et psychologues, leur vision moins simplificatrice ou plus globale leur permet de poser les bonnes questions, mais l'absence de rigueur dans leurs méthodes ne leur permet pas d'apporter les bonnes réponses, qui seront évidemment apportées par les rigoureux économistes... Une telle présentation peut paraître caricaturale, mais il n'en est rien puisqu'elle n'est que la retranscription du passage suivant de l'ouvrage de Lazear (1995, p. 2) : “ The strength of economic theory is that it is a rigorous and analytic. It follows the scientific

Introduction générale

method, much like physics and biology. But the weakness of economics is that rigorous, simplifying assumptions must be made that constrain the analysis and narrow the focus of researcher. It is for this reason that the broader-thinking industrial psychologist and sociologist are better at identifying issues but worse at providing answers ”.

De telles postures ne sont évidemment pas pour rien dans l’animosité que l’on peut percevoir entre certains auteurs de disciplines distinctes, notamment la sociologie et l’économie comme nous le verrons lors de la confrontation de trois récents ouvrages. Cette opposition qui va de pair avec une certaine radicalité des positionnements des uns et des autres, peut être finalement inhérente à tout positionnement théorique. Ainsi, Lakatos (1994) souligne que les scientifiques acceptent difficilement le résultat des expériences cruciales qui réfutent leurs constructions théoriques. Le plus souvent, face à un résultat qui remet en cause leurs conjectures, les scientifiques commencent par développer des stratégies immunisatrices. Or, selon Lakatos, une démonstration est davantage une invitation à la contestation qu’une vérité absolue. Dans cette perspective, la stratégie immunisatrice de certains économistes semble passer par la virtuosité (indéniable) dans l’utilisation des mathématiques et la sophistication des méthodes empiriques.

Quel positionnement adopter en regard de ce qui précède ? Tout d’abord, il est important de rappeler les différences, selon nous irréductibles, entre sciences sociales et sciences dures. Nous nous appuyons pour cela, pour partie, sur les travaux de Jean Fourastié (1986). En physique ou en chimie, l’homme n’intervient que pour réaliser l’expérience et observer le résultat. On observe ce qui se passe dans la matière et non dans l’esprit de l’observateur. Au contraire, en économie, on observe les relations des hommes avec les choses : ce qui compte c’est l’importance que l’homme accorde aux éléments, la manière dont il les modifie, et dont il les consomme. L’homme est observé en même temps que la matière. Il est à la fois observateur et observé : cela distingue fortement les sciences économiques et physiques. Ainsi, « *l’homme projette sa croyance (qu’il prend pour la vérité) sur le monde, sensible au point de ne plus percevoir que difficilement, les faits qui sont en opposition avec elle* » (Fourastié, 1986). C’est cette normativité de l’économie qu’évoquait François Perroux (*op. cit.*). Il serait donc

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

bien difficile voir impossible d'atteindre, la « neutralité axiologique » prônée par Max Weber (1917), soit une attitude du chercheur en sciences sociales n'émettant pas de jugement de valeur dans son travail. Surtout en économie, car au sein de la sociologie de Weber, la neutralité axiologique consistait à ne pas projeter ses propres valeurs dans l'analyse sociologique de groupes sociaux. Les valeurs étant objet d'études, le respect de la neutralité est donc consubstantiel à l'objet d'étude, ce qui n'est pas le cas en économie où les croyances à la rationalité, au marché, par exemple, sont un préalable à la recherche.

La principale limite de la recherche en économie se situe peut-être sur le plan empirique. Le critère fondamental de la science est, en effet, que des expériences identiques dans leurs éléments, les facteurs, doivent être aussi identiques dans leurs résultats. Une expérience c'est l'observation que l'on peut recommencer identiquement (en tout temps et en tout lieu). Or, en sciences économiques, on peut seulement observer. On ne peut reconstituer un système identique à la première expérimentation, qui évoluerait de la même manière. L'identité d'évolution prouve l'identité de constitution du système, et prouve qu'aucun élément, aucun des facteurs qui interviennent dans le réel n'a été oublié ou sous estimé par la rationalité du théoricien. Si nous voulions essayer de reconstituer un phénomène économique, il faudrait non seulement avoir affaire au même contexte matériel, mais aussi à des hommes qui auraient le même état d'esprit, la même mentalité, les mêmes sentiments psychologiques, sociaux, culturels que lors de la première expérience. *« Les conséquences de ce fait sont catastrophiques : nous manquons d'une procédure de recherche et de vérification fondamentale et cela de manière définitive. Il ne reste que l'observation »* (Fourastié, 1986).

On peut néanmoins objecter, à juste titre, que l'expérimentation n'est pas impossible au niveau micro économique. Par exemple, dans le domaine de l'économie des ressources humaines, il existe des organisations assez similaires qui permettent d'observer successivement des mises en œuvre de modes de gestion de main-d'œuvre dans des contextes proches, qui ne sont certes jamais

Introduction générale

exactement similaires¹. L'argumentation précédente porte plus spécifiquement sur l'analyse de phénomènes macro économiques, tels que la hausse du niveau d'éducation et ses incidences. Celle-ci s'analyse sur des données empiriques *ex post*, en postulant des relations de causalité à partir de telle ou telle théorie. Dans ce domaine l'évolution de l'économétrie a fait progresser considérablement la qualité des observations qui néanmoins restent soumises aux critiques précédentes. Pour se rapprocher d'un procédé expérimental, l'économétrie appliquée sollicite des données synchroniques sur des pays distincts. Là encore, les contextes expérimentaux sont bien différents et compte tenu de ce qui précède, la prétention à en induire des lois générales, nous semble pour le moins excessive.

En clair, la légitimité de la seule science économique appliquée à une thématique macro économique à produire des recommandations ne nous semble pas assurée. L'évolution des modélisations théoriques et les tests empiriques via l'économétrie, voire l'économétrie seule, contribuent néanmoins incontestablement et considérablement à améliorer notre compréhension du passé et c'est déjà beaucoup. Cette compréhension accrue peut être porteuse de prudentes prédictions pour l'avenir, mais assez peu de recommandations. Des recommandations prudentes ne peuvent, selon nous, que ressortir de la confrontation et/ou l'association de perspectives théoriques et disciplinaires et d'investigations empiriques qui conduiraient à un même constat quant à l'analyse du passé. Il est important de souligner ici une des limites importantes des méthodes économiques actuelles : une approche exclusive des différents modèles. En effet, l'outil mathématique mobilisé pour les modèles et les techniques statistiques, aussi sophistiqués soient-ils, permet difficilement de construire une conceptualisation ou une estimation qui recouvre différents modèles. D'où des analyses disjointes des modèles ou des confrontations des modèles sans jamais, ou très rarement, envisager la possibilité de leur association.

¹ Se développe actuellement une économie expérimentale, hors de nos champs et qui selon nous transpose et exacerbe largement au niveau de l'analyse micro économique, la portée de toute l'argumentation précédente.

PREMIÈRE PARTIE
FORMATION INITIALE ET SALAIRES

La première partie de l'ouvrage est consacré aux effets salariaux de la formation initiale.

Les revues de littérature relatives au rôle de la formation initiale sont très nombreuses, c'est pourquoi nous résumerons ces théories ici de manière très synthétique. Dans la première section du chapitre seront invoquées successivement, les théories du capital humain, du signal et de la file d'attente. L'objectif de cette présentation est d'explicitier leurs complémentarités et oppositions pour expliquer le rôle, tant du niveau de formation que de la spécialité ou de la certification.

Si la spécialité de formation et la certification sont depuis longtemps prises en compte par les théoriciens via la théorie du signal, sur le plan empirique, la seule durée de la formation initiale est encore très majoritairement utilisée pour estimer les rendements de l'éducation. Cette variable continue présente, en effet, de nombreux avantages pour des traitements économétriques. Ces derniers ont permis de mieux comprendre les interactions entre le rendement salarial du niveau d'études et ses déterminants (origine sociale, territoire, etc.) et aussi de tenter de « purger » les rendements de l'éducation de l'impact des aptitudes innées.

Le premier chapitre est donc un court *survey* des principales littératures théoriques et empiriques relatives à la valeur salariale de l'éducation.

Il est clair que saisir l'impact de la formation initiale via sa seule durée ignore nombre d'autres éléments caractérisant la formation initiale, dont les facteurs institutionnels propres à chaque pays. L'objet du second chapitre est d'inventorier et d'examiner certains de ces éléments.

L'une des évolutions les plus récentes, présentée dans le premier chapitre, est l'intégration de variables géographiques comme explicatives du niveau atteint. C'est un premier pas vers la prise en compte du territoire, mais il demeure très insuffisant tant la mobilité ou l'immobilité géographique vont jouer un rôle sur la valorisation du diplôme. Ainsi, le chapitre débute par une mise en perspective théorique originale de cette problématique et se poursuit par des investigations empiriques dans ce domaine. Compte tenu des contraintes techniques, le croisement migration-éducation conserve la

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

spécification continue de la variable éducation, les autres sections du chapitre en montreront les limites tant sur le plan historique et institutionnel qu'empirique. Il s'agira notamment de déterminer en quoi la certification, les spécialités, les filières et les parcours scolaires vont différencier les bénéfices salariaux de la formation initiale.

Chapitre 1

Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie

SECTION 1. TROIS CADRES THEORIQUES POUR ASSOCIER FORMATION ET SALAIRES

1.1 FORMATION NIVEAU D'ÉTUDES ET CERTIFICATION

1.1.1 *Capital humain versus signal*

Est-ce que la formation initiale crée les aptitudes qui seront valorisées sur le marché du travail, ou est-ce qu'elle participe uniquement au tri des individus en permettant à ceux qui ont les aptitudes les plus élevées d'accéder aux emplois qui requièrent ces compétences ? Les deux hypothèses évoquées correspondent respectivement à la théorie du capital humain et à la théorie du filtre ou du signal.

La théorie du capital humain (Becker, 1975) 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). La concurrence établit un taux de rendements unique pour chaque durée de formation.

A la différence de la théorie du capital humain, pour la théorie du signal au sens strict (Spence, 1973) 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 les aptitudes innées. L'hypothèse essentielle du modèle est l'existence d'un coût d'acquisition du signal décroissant avec le niveau d'aptitudes. Ainsi, les individus les plus aptes acquièrent les niveaux de signaux les plus élevés compte tenu d'un coût relatif faible. Ces coûts sont constitués non seulement des coûts directs (inscription, logement, transport, etc.), mais aussi et surtout des coûts d'opportunités, soit ce à quoi renonce

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

le jeune en poursuivant ses études. Ce sont ces derniers qui vont le plus influencer les arbitrages individuels, surtout pour un pays comme la France où les coûts directs sont relativement peu élevés, du moins par rapport à d'autres pays comme les Etats-Unis, notamment. Il est important de noter que ces coûts d'opportunités figurent également comme principal déterminant du coût de l'investissement en capital humain.

Un exemple, volontairement caricatural, permet d'illustrer le mécanisme d'auto sélection postulé par la théorie du signal. Considérons deux étudiants qui envisagent d'entrer à l'Université dans la même filière, dotés d'aptitudes intrinsèques différentes déjà révélées par le baccalauréat obtenu. Ainsi, l'un est détenteur d'un bac professionnel obtenu avec mention passable, l'autre d'un bac scientifique obtenu avec mention très bien. Les chances de réussites du premier à l'Université sont très faibles, y compris au cours des premières années, alors que le second a toutes les chances d'obtenir un master (plus ou moins prestigieux selon ses performances à l'Université). Le coût d'opportunité du bachelier professionnel correspond au renoncement à un salaire immédiat de bachelier (faible probabilité d'obtenir un salaire plus élevé), alors que celui du scientifique est relatif à un salaire de master et une carrière correspondante. Il est clair alors que le second sera plus enclin à poursuivre ses études que le premier.

Dans cette perspective, il peut paraître surprenant que certains bacheliers professionnels poursuivent leurs études à l'Université. En réalité le coût d'opportunité est relatif au salaire potentiel qui peut être très faible. En effet, il s'agit d'une espérance de gains parfois très faible, compte tenu de taux de chômage élevés pour certaines filières de formations et localisations géographiques. Ainsi, la théorie du signal est une explication de la rétention dans le système éducatif de certains jeunes compte tenu de taux de chômage élevés.

1.1.2 Le système éducatif : un filtre imparfait

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, 1973)¹. Théories du filtre et du signal sont parfaitement compatibles seuls leurs objectifs diffèrent : la première 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. Supposons qu'il existe trois emplois différents de type A, B et C, A étant le plus qualifié. Le filtrage est « parfait » ou « complet » si, pour une structure des coûts de formation donnée, la répartition de la population active est telle que les individus ayant des diplômes de niveau 1, 2 et 3 soient affectés respectivement aux emplois A, B et C, le diplôme le plus élevé étant le diplôme de niveau 1.

Cependant, le système éducatif est loin d'être un filtre parfait. D'abord, la prise de décision des ménages se fait dans un contexte d'information imparfaite : le processus de signalisation dépend des anticipations des employeurs sur la productivité moyenne des individus obtenant le diplôme. Or, ces anticipations peuvent changer s'il l'on assiste à une hausse générale du niveau d'éducation, à la création de nouveaux diplômes, à une variation dans les coûts de formation. De même, des changements sur le marché du travail comme l'élévation du chômage ou la baisse du coût du travail qualifié peuvent modifier le choix des individus et des employeurs. Ensuite, la rationalité supposée dans le modèle n'est pas nécessairement celle des ménages et surtout des parents qui souhaitent souvent que leur enfant poursuivent le plus possible leurs études. Par exemple, « l'élasticité revenu » des dépenses éducatives des parents est vraisemblablement supérieure à un. En d'autres termes, lorsque le revenu des parents augmente dans une proportion donnée, la part des dépenses éducatives dans le revenu est susceptible d'augmenter dans une proportion supérieure.

S'ajoute à cela la question du financement de l'éducation. En effet, le modèle de signalement fait l'hypothèse implicite de dotations financières initiales similaires, tout comme la théorie du capital humain. Or, le coût relatif de la formation initiale pour un individu ne dépend pas uniquement de ses aptitudes intrinsèques et des coûts qu'il doit supporter, mais également de la prise en charge totale ou partielle

¹ Pour une analyse détaillée des modèles de filtre et de signalement, de leurs objectifs respectifs et une application de leurs hypothèses à l'enseignement supérieur en France voir Gamel (2000a et b).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

de ces coûts par les parents, d'une part. Le système de signalement est biaisé alors, car le coût relatif des études n'est pas le même selon l'origine sociale. D'autre part, une partie importante des coûts de l'éducation dans de nombreux pays comme la France, n'est pas supportée par les ménages. Ainsi, lorsque les dépenses éducatives augmentent indépendamment de la demande de compétences avec pour objectif, par exemple, la démocratisation de l'enseignement, les anticipations des employeurs sont également modifiées. Comme la théorie postule au moins dans sa version initiale, que les compétences des individus n'augmentent pas avec le niveau d'éducation, l'élévation du niveau d'études conduira les employeurs à accroître leurs exigences s'ils veulent maintenir une productivité moyenne inchangée.

1.2 AU-DELÀ DU NIVEAU D'ÉDUCATION : SPÉCIALITÉS, FILIÈRES, CERTIFICATION

1.2.1 Spécialités, filières et certification

Depuis de nombreuses années, l'un des objectifs des politiques éducatives est de développer les formations professionnelles afin de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études et de répondre aux attentes du système productif. Cet objectif n'est pas seulement national mais également européen¹. La spécialité de formation est supposée particulièrement déterminante ici pour accéder à un emploi de spécialité similaire. Cette hypothèse qualifiée *d'adéquationniste* est non seulement largement discutée, mais aussi manifestement démentie par les faits, les formations n'étant pas aussi spécifiques à un domaine de spécialité d'emploi que ne le donne à penser l'hypothèse *adéquationniste*.

En France, si l'on considère l'ensemble des générations, un tiers seulement des individus sont en *adéquation de spécialité*, soit travaillent dans un emploi dont la spécialité est identique à leur spécialité de formation initiale (Dumartin, 1997).

Comment illustrer sur le plan théorique la perspective « adéquationniste » souvent âprement défendue par les institutions et partagée par le sens commun ?

¹ Programme de travail « Education et formation 2010 ». Conseil de la commission des communautés européennes – SEC (2005) 1415.

Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie...

Celle-ci recouvre une stricte correspondance entre offre d'éducation et demande et rejoint en cela les théories qui supposent l'ajustement par le marché, soit les théories dites de l'offre. Concernant la formation, il s'agit de la théorie du capital humain. Rappelons que pour cette théorie (Becker, 1975), 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). Pour expliquer l'adéquation en spécialité, il faut faire l'hypothèse que les capacités productives sont de deux types. Les capacités appartenant au premier type se valorisent sur l'ensemble des emplois, c'est le capital humain général au sens habituel de ce corpus. Les capacités de deuxième type ne se valorisent que sur un nombre restreint d'emplois. Ce sont des compétences professionnelles (*vocational competencies*) caractérisées par le fait qu'elles se valorisent sur un sous ensemble d'emplois (Heick, Meng et et Ris, 2003). Il s'agit en fait d'une simple acception étendue de la « spécificité », au sens de Becker, couramment mobilisée dans les recherches sur les marchés locaux du travail (Groen, 2006, notamment) et largement implicite dans les nombreuses publications, qui relativise la transférabilité de la formation dite générale, ainsi que son financement par le seul salarié (Margaret Stevens, notamment). La formation dans une spécialité a alors un rendement salarial relativement élevé dans un emploi ou un ensemble d'emploi de même spécialité.

Il existe une hiérarchie entre spécialités pour un même niveau de formation dès lors que la spécialité est aussi un investissement de type qualitatif. Les coûts directs et/ou les coûts d'opportunité de formation dans chaque spécialité sont différenciés, les spécialités ayant des coûts plus élevés ont des rendements salariaux plus importants sur le marché du travail.

Comme cela a été évoqué en introduction et comme le confirmeront les données descriptives pour notre échantillon, l'hypothèse adéquationniste ne résiste pas à l'épreuve des faits. Quelle explication alternative peut-on trouver alors à l'absence de correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi ?

La faiblesse de la théorie du capital humain est d'ignorer le problème d'allocation en supposant l'identité entre salaire et caractéristiques individuels (Sattinger, 1993). Pour faire le lien entre spécialité de formation et spécialité d'emploi, il est donc nécessaire de recourir à une théorie qui intègre dans son corpus le rôle des

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

caractéristiques de la demande comme déterminant des salaires. C'est le cas de la théorie de la file d'attente de Thurow (1975). Ici le marché du travail n'est pas en concurrence et la productivité et donc le salaire dépendent de l'emploi. Le salaire est fixé par des éléments institutionnels dont la régulation ne dépend pas essentiellement des forces du marché (convention collective, accord d'entreprise, éléments sociohistoriques, par exemple). La formation initiale joue le rôle d'une carte d'entrée pour l'emploi, néanmoins elle ne signale pas la productivité individuelle, mais l'employabilité de l'individu. Dans cette perspective, plus le niveau de formation est élevé, plus les capacités d'adaptation à l'emploi sont élevées. Si certaines spécialités conduisent les jeunes à acquérir des capacités d'apprentissage et d'adaptation supérieures aux autres spécialités, alors ils auront accès à des emplois mieux rémunérés.

Les continuateurs de cette approche se situent aujourd'hui dans le cadre de la théorie de l'allocation (*Assignment theory*). Il s'agit, dans le cadre de modèles simplificateurs, d'examiner les choix de deux individus entre deux secteurs où l'offre d'emploi est donnée. En effet, les structures des qualifications et des salaires au sein des secteurs sont supposées fixées *ex ante* par des facteurs institutionnels. Ainsi, « Assignment models are consistent with structuralist theories in sociology, in which wage structure influence the wages associated with particular jobs (Granovetter, 1981)... Lester Thurow (1975) develops a similar model in which the wage rate is determined mainly by the job » (Sattinger, 1993 p. 834).

Les auteurs de ce courant vont invoquer de nombreuses raisons factuelles au problème d'allocation *ex post*, soit au problème de correspondance entre l'offre d'éducation et une structure des qualifications supposées exogènes. L'une des principales explications consiste à prendre en compte l'hypothèse d'hétérogénéité des tâches et des individus. Les travailleurs vont différer, par exemple, par leur « talent » pour exécuter certaines tâches, talent qui peut être totalement déconnecté de leur scolarité (Willis et Rosen, 1979). A la multiplicité des tâches et des combinaisons de tâches dans les emplois ne peut répondre alors qu'un grand nombre de combinaisons de compétences. Les différentes combinaisons possibles entre capital et travail, y compris pour produire un même *output*, augmentent encore cette diversité. L'adéquation entre compétences acquises et requises est donc complexe et dépasse le cadre d'une simple association entre

qualification et spécialité d'emploi et niveau et spécialité de formation.

En regard de l'adéquation en spécialité, le lien ou l'absence de lien entre spécialité de formation et d'emploi trouvent alors chacun une explication. L'adéquation est probable dès lors que la spécialité de formation délivre une adaptabilité forte à un emploi de même spécialité, c'est le cas pour les métiers à fort contenu technique. Le second cas (inadéquation) traduit le fait que certains individus possèdent des talents innés ou acquis hors du système éducatif pour une spécialité qui n'est pas nécessairement celle de leur formation, ou encore que la spécialité de la formation suivie délivre des talents mobilisables dans des emplois d'autres spécialités. Pour la théorie de l'*Assignment* le second cas, l'absence de correspondance entre spécialité de formation et d'emploi, est finalement plus général que le premier.

1.2.2 Complémentarité et opposition entre les théories

L'approche par la demande n'est toutefois pas exempte de contradiction. Ainsi, le lien entre le salaire, les tâches accomplies et aussi les caractéristiques individuelles (déterminantes de l'adaptabilité) s'extirpe difficilement de l'association entre le salaire et la productivité individuelle postulée par les théories de l'offre (Sattinger, 1979 et 1980 notamment). Ainsi, la théorie de l'*Assignment* fait le lien aux théories de l'offre, soit aux caractéristiques individuelles, en mobilisant les acquis de la théorie du signal (Hartog, 1981, par exemple)¹.

Au signal en termes de niveaux s'ajoutent en effet d'autres signaux ou indices qui permettent de différencier les individus. Pour Spence (2002), les signaux concernent des caractéristiques que l'individu peut révéler avec un certain coût associé à la poursuite d'études, à l'obtention d'une spécialité de formation, par exemple. Les indices concernent les caractéristiques personnelles, intrinsèques des individus, comme le sexe. L'employeur anticipe alors les capacités productrices des individus, en combinant les signaux et indices.

Dans le cadre théorique de l'*Assignment*, les signaux permettent de révéler l'adaptabilité à l'emploi des individus. L'imperfection des signaux et indices combinée avec la multiplicité des tâches à mettre en œuvre dans l'emploi conduit alors à une allocation imparfaite des

¹ Celle-ci est souvent supposée alternative

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

individus aux emplois. Le problème d'allocation repose donc à la fois sur l'interprétation des signaux par l'employeur et l'appréhension de l'ensemble des tâches par le salarié à l'embauche.

Actuellement, il n'y a pas encore de cadre de synthèse cohérent et unifié entre la théorie du capital humain et la théorie de l'*Assignment*. Ces deux théories semblent alternatives, d'autant que les théories du signal et du capital humain sont souvent également supposées alternatives. L'opposition entre théorie du capital humain et théorie du filtre 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.

Toutefois, théories du signal et du capital humain peuvent apparaître plutôt complémentaires. Le rôle de signalement des compétences productives ne s'oppose pas, en effet, à l'hypothèse selon laquelle les études augmentent les capacités productives des individus (Blaug, 1985). Les signaux associés à la formation initiale signalent alors les compétences innées et acquises dans le système éducatif (Riley, 2002), ou le milieu familial ou social. Dans ce domaine il est clair que certaines compétences techniques révélées par la spécialité de formation sont rarement innées.

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.

De plus, la théorie du capital humain considérée indépendamment de l'hypothèse du filtre ignore le rôle des certifications. Ici, l'employeur n'a effectivement aucune fonction spécifique de tri à l'embauche. L'éducation est une variable continue, directement fonction du coût des études, donc de leur durée et des bénéfices anticipés (Vinokur, 1995). En conséquence, établir un lien entre la théorie du capital humain et le diplôme nécessite de faire l'hypothèse du filtre productif. Cette hypothèse est aussi nécessaire au dépassement de la conjecture postulée par la théorie du signal selon laquelle la formation ne produit « aucune » aptitude.

Enfin, les estimations économétriques ne peuvent distinguer clairement la théorie du signal de la théorie de la concurrence pour l'emploi par les différences salariales entre individus occupant des postes distincts, notamment parce que l'employabilité est liée aux

Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie...

capacités individuelles préexistantes acquises ou innées (Beret *et alii*, 1997). De plus, la vérification empirique lie le salaire au niveau d'études et ne permet pas aisément de trancher entre théories du capital humain et du signal, largement complémentaires (Wiles, 1974, Riley, 1979, Boumahdi, 1991).

En revanche, il existe une opposition fondamentale entre théorie du signal et du capital humain, d'une part, et théorie de la concurrence pour l'emploi ou de l'*assignment*, d'autre part. Celle-ci est liée à des conceptions très différentes du marché du travail, soit une vision tournée vers la demande pour la dernière, à l'opposée des deux premières orientées plutôt vers l'offre. Pour les théories du signal ou du capital humain, le salaire dépend des caractéristiques individuelles déterminantes de la contribution productive de l'individu. Pour la théorie de la file d'attente le salaire est déterminé par des éléments institutionnels qui déterminent 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.

Les deux conceptions vont donc privilégier un versant du marché du travail, sans qu'aucune des deux ne rejette l'autre. Ainsi, les caractéristiques individuelles ne sont pas premières pour la fixation des salaires dans le cadre théorique de l'*assignment*, mais jouent un rôle déterminant dans l'accès à l'emploi et l'appariement futur dans le poste. Côté capital humain, la spécialité de formation ou la filière constitue des qualités du « capital humain » qui peuvent à l'évidence être mise en relation avec les caractéristiques de l'emploi. L'opposition entre théories de l'assignement et du capital humain n'est donc pas aussi tranchée qu'il y paraît, même si la perspective en termes de capital humain est considérée par la théorie de l'*Assignment* comme un cas particulier d'allocation à l'emploi (Sattinger, 1993).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

SECTION 2. ESTIMER LES RENDEMENTS SALARIAUX DE L'ÉDUCATION

2.1 SALAIRE ET FORMATION INITIALE : DU CAPITAL HUMAIN AUX RÉSEAUX SOCIAUX

2.1.1 Le rendement de l'éducation dans la fonction de gains de Mincer

Les rendements de l'éducation sont très souvent estimés dans le cadre d'une fonction de gains de type Mincer (1978) qui met en relation le logarithme du salaire avec un ensemble de variables individuelles, dont le niveau d'études. L'utilisation du logarithme permet notamment d'interpréter directement les coefficients en termes de croissance en % d'une unité de la variable concernée. Par exemple, un coefficient de 0.05 pour le niveau d'études correspond à 5 % de salaire en plus pour chaque année d'études¹. Le recours au logarithme est surtout justifié par la théorie du capital et la logique d'accumulation de ce dernier au cours de la vie active. Celle-ci est formalisée par les modèles de « cycle de vie » synthétisés dans le modèle de Weiss (1986). La formation a, par hypothèse, les propriétés d'un capital physique. Ainsi, elle se déprécie au cours du temps et plus on investit tôt plus la rentabilité escomptée est forte, la durée de vie active étant limitée. Comme le salarié est rémunéré à hauteur de la valeur du capital humain accumulé et que cette accumulation décroît au cours du temps son profil de gains est donc concave (fortement croissant en début de vie active puis de moins en moins croissant voire décroissant en fin de vie active). Le salaire peut même diminuer, en théorie, en fin de vie active puisque le capital humain se déprécie au cours du temps. Comme les méthodes de régression usuelles (Moindre carré notamment) requièrent une variable expliquée en relation linéaire avec les variables explicatives, il est nécessaire de linéariser le salaire, soit de faire du profil de gains concave une droite. C'est ce que permet l'utilisation du logarithme.

¹ En réalité la « vraie valeur » du coefficient en regard du salaire et non de son logarithme est l'exponentiel du coefficient estimé, mais pour les faibles valeurs l'exponentiel est très proche du coefficient estimé par exemple $\exp(0,05) = 1,05127$ soit 5,1 % pour 5 % estimé.

Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie...

Les premières estimations considèrent des variables continues pour le capital humain. L'expérience passée sur le marché du travail (en années) reflète l'accumulation, au cours de la vie active, de capital humain transférable d'une entreprise à une autre, soit un capital humain général. L'ancienneté dans l'entreprise est censée apporter un surplus salarial car elle est constitutive d'un capital humain spécifique au sens de Becker, soit utilisable uniquement dans l'entreprise formatrice. Ces acceptions de l'ancienneté et de l'expérience dans la fonction de gains ont été largement commentées : voir notamment Lemistre (2000) et Conter, Lemistre et Reynes (2009) pour une discussion sur les méthodes et l'interprétation des rendements de l'ancienneté.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la variable relative à la formation initiale. Dans la fonction de gains de Mincer, il s'agit du nombre d'années d'études, soit l'âge de fin d'études moins six années, l'âge de six ans correspondant au début des apprentissages, par convention. La fonction de gains standard est donc la suivante.

$$\ln sal = \alpha_1 + \beta_1 NAE_i + \beta_2 K_i + \varepsilon_i \quad (1.0)$$

sal est le salaire. *K* est un vecteur constitué des autres variables de la fonction de gains standard à l'exception de *NAE* le nombre d'années d'études (expérience, ancienneté, genre, quantité de travail, etc.).

Pour tout investissement dans des biens dit « normaux », la théorie néoclassique suppose une décroissance des rendements marginaux. En d'autres termes, au-delà d'un certain niveau d'investissement ou dès la première unité, un investissement dans une unité supplémentaire apporte un surplus inférieur à celui obtenu avec l'unité ou les unités d'investissement précédentes. Pour la formation initiale cela signifie, qu'une année d'étude supplémentaire est toujours moins rentable que les années précédentes. Concrètement la décroissance des rendements marginaux se traduit par l'introduction dans la fonction de gains d'un terme « nombre d'années d'études au carré ». L'élévation à la puissance deux pondère à la hausse les années d'études élevées¹. Le signe attendu de cette variable est donc négatif, en théorie. Nous verrons que cette hypothèse est largement discutable. La fonction de gains devient alors :

$$\ln sal = \alpha_1 + \beta_1 NAE_i + \beta_2 NAE_i^2 + \beta_2 K_i + \varepsilon_i \quad (1.1)$$

¹ 2 donne 4 et 4 -16, 8-64.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Compte tenu de l'hypothèse de rendements marginaux décroissants, K_i comprendra aussi *a minima* les termes expérience et ancienneté au carré qui traduisent la décroissance des rendements marginaux de la formation postsecondaire.

La variable niveau d'études dans la spécification de base de la fonction de gains est supposée exogène car dépendant uniquement des coûts d'investissement et des bénéfices anticipés. Or, les individus sont supposés ici identiques *ex ante* pour l'ensemble de leurs dotations initiales. Il s'agit tout d'abord des aptitudes innées qui, en réalité, peuvent différer d'un individu à l'autre. Sur le plan empirique celles-ci sont réputées, par définition, inobservables. Certains ont néanmoins tenté de saisir ces aptitudes essentiellement aux Etats-Unis en utilisant les tests de QI passés pendant la scolarité. La discussion empirique relative aux inobservables ou aux objectivations de ces dernières sera effectuée plus loin. Les différences en dotation initiale les plus traitées sur le plan empirique concernent l'influence des ascendants.

2.1.2 Le rôle de l'origine sociale à l'insertion : les analyses socio-économiques

La justification théorique de l'impact de l'origine sociale sur le fait que des jeunes aux aptitudes supposées identiques *ex ante* atteignent des niveaux d'études distincts est liée à l'imperfection des marchés financiers qui créent une « contrainte de liquidité ». En effet, si les marchés financiers étaient parfaits, tous les jeunes qui ont un potentiel (supposé évaluable) se verraient octroyer des prêts pour financer leurs études. Il y aurait alors égalité des chances, les jeunes d'origine sociale modeste à haut potentiel ayant recours au crédit. Le marché financier n'étant pas parfait, la contrainte de liquidité expliquerait alors le lien entre origine sociale et niveau d'études. Les enfants de parents aux dotations financières relativement élevée seraient alors favorisés puisqu'ils bénéficieraient d'un financement plus aisé.

Dans cette perspective, jusqu'aux années 2000, l'origine sociale a été considérée comme un déterminant du niveau d'éducation et non directement du niveau de salaire ou de qualification. En d'autres termes, l'origine sociale n'avait de lien à la qualification sur le marché du travail que via le niveau de formation.

Très récemment, l'évolution des méthodes économétriques a amené les économistes à réinterroger et enrichir leur unique hypothèse qui concernait le lien entre origine sociale et niveau d'éducation, soit la contrainte de liquidité. Dans cette perspective, Cameron et Taber

(2000, 2004) suggèrent que la contrainte de liquidité jouerait de moins en moins de rôle pour les Etats-Unis, car le système de prêt aux étudiants se serait largement amélioré. Carneiro et Heckman (2002) relativisent cette conclusion en distinguant deux types de contraintes de liquidité, l'une à court terme et l'autre à long terme. La première est liée, par exemple, aux revenus ou la solvabilité des parents et du jeune à un moment donné des études, moment correspondant souvent à la date d'enquête de l'échantillon retenu pour chaque étude empirique. La contrainte de liquidité à long terme concerne toute la scolarité des enfants et ses effets se prolongent au-delà. La profession des parents et/ou leur niveau d'études traduiraient une telle contrainte¹. Ainsi, la contrainte de liquidité à court terme détermine le niveau d'études, alors que la contrainte de long terme, si elle agit sur le niveau d'éducation, influence davantage le destin professionnel.

Carneiro et Heckman (2002) proposent alors une explication relative aux effets de long terme de l'origine sociale complémentaire ou alternative à la contrainte de liquidité. Les parents les mieux formés seraient les plus à même de transmettre à leurs enfants des éléments cognitifs et non cognitifs qui leur offrent les meilleures chances de réussite non seulement dans le système éducatif mais aussi au-delà. Ces éléments cognitifs et non cognitifs sont supposés corrélés positivement aux performances dans le système éducatif et à la productivité sur le marché du travail.

Si une argumentation fondée sur les éléments cognitifs et non cognitifs transmis par les ascendants rejoint celle souvent invoquée par la sociologie, particulièrement la sociologie française, l'hypothèse d'une corrélation entre ces éléments et les performances n'est pas essentielle pour la sociologie. Ce cadre d'analyse s'est porté lui aussi en premier lieu sur les déterminants du niveau d'éducation. Au-delà du « capital économique » pour l'accès au plus haut niveau d'études, le « capital culturel » est supposé au moins aussi déterminant puisqu'il favorise les enfants des classes « supérieures » (Bourdieu et Passeron, 1970). Les différences culturelles et « structurelles » déterminent ici l'inégalité des chances.

¹ Pour Carneiro, P. et Heckman, J.-J. [2002], les résultats de Cameron, S. et Taber, C. [2000, 2004] concernent la contrainte de court terme. Si contrairement à Cameron et Taber les auteurs concluent à un effet de la contrainte de liquidité à court terme, celui-ci s'avère très modéré. En revanche, la contrainte de liquidité à long terme jouerait un rôle déterminant.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Pour d'autres, les stratégies individuelles ont un rôle important au sein du système éducatif, mais elles dépendent de l'origine sociale, même si elles peuvent être qualifiées de « rationnelles ». Les stratégies individuelles s'exercent dans un contexte où l'information et la culture les contraignent. L'exemple de l'orientation en fin de la troisième est particulièrement significatif. La demande d'un cycle long pour des élèves qui ont une moyenne générale de moins de 9, concerne 61 % des enfants de cadre supérieurs contre 37 % des enfants d'ouvriers (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993). Selon Boudon (1973), de tels constats reflètent le fait qu'enfants et parents des classes « populaires » surestiment les coûts et les risques et sous-estiment les avantages de la scolarisation. À l'opposé, enfants et parents de classes « supérieures » en connaissent bien les avantages ; la famille assume facilement les coûts et peut compenser les risques (cours particuliers)¹. Ce type d'analyse s'applique parfaitement à l'insertion, au cours de laquelle à diplôme équivalent, les « ambitions » par rapport à l'emploi des jeunes issus des classes « populaires » sont susceptibles d'être moins élevées que celles des jeunes issus des classes « supérieures ». L'auto sélection des jeunes s'opère alors à nouveau.

Pour autant, un argument complémentaire relativise ou complète l'hypothèse de stratégies individuelles particulièrement déterminantes à l'insertion. Au capital culturel invoqué précédemment peut, en effet, se superposer une notion plus vaste : « le capital social », essentiellement associé aux réseaux sociaux (Degenne et Forsé, 2004). Dans ce cadre d'analyse, seuls les individus dotés de réseaux sociaux sont à même d'accéder aux meilleurs emplois, qu'il s'agisse de réseaux professionnels ou personnels. Ces derniers sont particulièrement déterminants pour les jeunes, puisqu'en début de carrière les réseaux professionnels sont peu constitués. Or, la présence de réseaux personnels pour accéder aux plus hautes qualifications est très liée à la profession des parents.

¹ On trouve donc deux courants d'analyse bien connus. De manière très caricaturale, l'analyse inspirée de Bourdieu est déterministe au sens où le contexte détermine les comportements sans que les individus en aient conscience et puissent donc agir efficacement. Pour l'analyse « à la Boudon » les individus ont des stratégies contraintes et sont avant tout victimes d'un déficit informationnel sans que leur liberté individuelle soit entravée par le « système ». Nous ne reviendrons pas ici à l'opposition entre les deux analyses. Adopter l'une ou l'autre conduit, notamment, à relativiser ou non la responsabilité des pouvoirs publics en regard des inégalités.

Salaire et formation initiale : de la théorie à l'empirie...

La théorie économique s'est également saisie récemment de la problématique des réseaux. L'argument invoqué rejoint la *théorie de prospection d'emploi*, présentée dans le chapitre 2, pour laquelle l'augmentation du nombre d'offres d'emploi accroît le niveau de salaire de réserve. Par exemple, une profession très qualifiée des parents permet de disposer de réseaux personnels qui augmentent les offres d'emploi et donc le salaire de réserve lors de la prospection (Montgomery, 1991, Mortensen et Vishwanath, 1994). Or, en France, le premier moyen de recruter est l'appel aux réseaux sociaux devant les candidatures spontanées (Lizé, 2000, Marchal et Rieucau, 2006). Ces réseaux sociaux concernent aussi bien des relations personnelles ou familiales que des retours dans une entreprise où le salarié a déjà travaillé, chacune de ces deux modalités constituant 20 % au moins des cas (Degenne, 2004, Lagarenne et Marchal, 1995). Pour les jeunes, le rôle des réseaux sociaux semble particulièrement déterminant. Par exemple, pour les moins de trente ans en 1997, d'une part, 57 % d'entre eux ont trouvé leur premier emploi stable grâce à leurs réseaux sociaux (Margolis et Simonet, 2005), d'autre part, pour ces jeunes, les réseaux personnels jouent un rôle plus déterminant que les réseaux professionnels. L'influence des réseaux personnels demeure même la plus importante pour les moins de 45 ans en 1997 : 32 % ont trouvé leur premier emploi grâce à un proche ou une relation personnelle contre 25 % par des relations professionnelles (employeur antérieur ou école ou relation dans la vie professionnelle), viennent ensuite les autres modes de recrutement (petites annonces, démarches personnelles, etc.) (Boumahdi et Lemistre, 2007). Le rôle de ces réseaux personnels est d'autant plus important que le niveau d'études est élevé (Marchal et Rieucau, 2006).

En tout état de cause, l'endogénéité de la variable éducation conduit à estimer le système d'équation suivant :

$$\ln sal = \alpha_1 + \beta_1 NAE_i + \beta_2 K_i + \eta_i \quad (1.2)$$

avec $NAE = \alpha_2 + \delta_1 OS + \delta_i$

OS est l'ensemble des variables liées à l'origine sociale dont quelques exemples seront donnés dans la sous section suivante.

Si l'on considère que certaines variables liées à l'origine sociale influencent le salaire indépendamment du niveau d'études, le modèle à estimer devient :

$$\ln sal = \alpha_1 + \beta_1 NAE_i + \beta_2 K_i + \beta_3 OS_1 \eta_i \quad (1.3)$$

avec $NAE = \alpha_2 + \delta_1 OS_2 + \delta_i$

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Certaines variables sont communes à OS_1 et OS_2 et d'autres différent, c'est toujours une obligation pour des raisons d'identification du modèle.

2.2 APTITUDES INDIVIDUELLES, TERRITOIRES ET RENDEMENTS DE L'EDUCATION

2.2.1 Origine sociale et contraintes territoriales : quelles influences sur le niveau d'éducation et l'insertion ?

Si l'on prend en compte une spécification du nombre d'années d'études en une seule variable, le rendement moyen est toujours compris entre 4 et 5 % par années d'études. Une telle spécification ignore le caractère endogène de la variable éducation, soit sa dépendance à l'origine sociale, *a minima*. La méthode d'estimation mise en œuvre dans les premières études de ce type, notamment pour la France celle de Boumahdi et Plassard (1992), est celle des doubles moindres carrés. Le *survey* le plus complet des études de ce type, notamment anglo-saxonnes a été réalisé par Card (1999) et le détail des méthodes figure dans Card (2001). L'ensemble des estimations conclut à une sous-estimation des rendements de l'éducation si l'on prend en compte non seulement la dépendance à l'origine sociale du niveau d'éducation, mais aussi son lien aux contraintes territoriales.

En effet, la contrainte de liquidité ne peut être considérée comme uniquement associée à l'origine sociale. Par exemple, un jeune dont les parents ont des revenus modestes pourra plus facilement poursuivre ses études supérieures s'il habite à proximité d'une Université que s'il en est très éloigné, compte tenu des coûts de transports, de logement etc. Les premiers travaux centrés sur ce type d'analyse sont ceux de Card (1995). Card montre que si la proximité d'un *college* est utilisé comme explicative (instrument dans l'estimation) pour le niveau d'études les rendements sont substantiellement augmentés et moins imprécis. Conformément à l'hypothèse d'un rôle déterminant de la contrainte de liquidité, l'effet de la proximité du *college* sur le niveau d'éducation s'avère particulièrement important pour les enfants d'origine sociale modeste.

La fonction de gains estimés est alors du type :

$$\ln sal = \alpha_1 + \beta_1 NAE_i + \beta_2 K_i + \beta_3 OS_1 + \beta_4 T_1 + \eta_i \quad (1.4)$$

$$\text{avec } NAE = \alpha_2 + \delta_1 OS_2 + \delta_2 T_2 + \delta_i$$

Comme pour les variables liées l'origine sociale, certaines variables territoriales sont communes à T_1 et T_2 .

2.2.2 Inobservable et rendement de l'éducation.

Les équations de salaires présentées précédemment reflètent la méthode la plus élémentaire pour estimer les rendements de l'éducation, soit en « instrumentant » le niveau d'études. La plupart des études concluent alors à un rendement de l'éducation toujours supérieur lorsque sont pris en compte les déterminants de l'éducation (Card, 2001), concrètement lorsque l'on passe de l'estimation correspondant à l'équation 1.0. à 1.3. et suivantes. La comparaison s'effectue entre une estimation par les moindres carrés ordinaires et une méthode instrumentale, souvent les doubles moindres carrés. Indépendamment des problèmes méthodologiques, que signifie ce résultat sur le plan empirique et théorique ? La sous-estimation des rendements de l'éducation par les MCO traduit l'influence négative sur le rendement de l'éducation de variables inobservées, le rendement mesuré en instrumentant le niveau d'études relevant des seules observables explicatives. Il existe alors une corrélation inverse entre le terme d'erreur de la fonction de gains η_i et celui de la régression auxiliaire δ_i . Les plus diplômés semblent avoir alors des caractéristiques inobservables qui jouent en leur défaveur sur le marché du travail. Un tel résultat peut paraître surprenant, surtout si l'on assimile l'inobservable aux aptitudes innées qui seraient alors en relation inverse avec le niveau d'études. Ce résultat apparaît alors en totale contradiction avec la théorie du signal. En effet, l'hypothèse de ce type de modèle est un lien étroit entre aptitudes innées et niveau d'études atteint, de même pour la théorie du capital humain, les variables de la fonction de gains étant censées refléter la totalité des investissements.

En réalité, dès lors que l'on intègre à la fonction de gains des variables reflétant la qualité de l'éducation ou les aptitudes individuelles (tests à différentes matières ou de QI), et que l'on prend mieux en compte les interactions entre ces variables et les différentes variables supposées explicatives du niveau d'éducation, les rendements estimés après correction des différents biais ne s'avèrent pas très différents de ceux mesurés par les moindres carrés ordinaires (Eckstein and Wolpin, 1999, Heckman and Carneiro, 2002, Cameron et Taber, 2004). Lorsque l'on sait que le but des premières estimations prenant en compte le biais d'endogénéité était de mesurer les « vrais rendements de l'éducation », ce résultat laisse dubitatif. Mesurer les vrais rendements de l'éducation avec une variable continue est

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

néanmoins une chimère, tant les éléments à prendre en compte sont nombreux au sein de chaque système éducatif comme nous le verrons dans le chapitre suivant. L'intérêt de ces estimations est davantage d'offrir le seul cadre commun de comparaison international moyennant l'usage de méthodes similaires, d'une part. D'autre part, ces recherches ont surtout permis de bien comprendre les éléments qui interagissent avec la poursuite d'études, la spécification de la variable éducation sous forme continue facilitant les traitements économétriques.

Chapitre 2

Salaires et formations initiales en France

Comme nous l'avons vu, la littérature récente a associé niveau d'éducation et variables géographiques, ceci en ignorant totalement une autre littérature, tout aussi fournie, relative aux effets du territoire sur le salaire et surtout aux effets de la migration sur le salaire. Dans ce domaine le lien au niveau d'éducation est toujours postulé sur le plan théorique en associant théorie de la prospection d'emploi et théorie du capital humain. Sur le plan empirique, toutes les études de la migration mettent en exergue des effets différenciés selon le niveau d'études qu'il s'agisse des choix de migration ou de son rendement salarial. Etudier les rendements salariaux de la formation initiale nécessite donc impérativement de prendre en compte les effets territoriaux au-delà de la seule proximité d'un établissement de formation. C'est l'objet de la première section. Au-delà des investigations empiriques, figure une présentation synthétique des éléments théoriques tirés d'un modèle original succinctement présenté en encadré.

SECTION 1. FORMATION INITIALE ET PROSPECTION D'EMPLOI

1.1 ÉLÉMENTS D'ANALYSE THÉORIQUE

1.1.1 Prospection d'emploi : éléments théoriques

La quête de meilleurs revenus est toujours apparue comme un motif essentiel de la décision de migration (Hicks 1932, Makover et al. 1940, Sjaastad 1962, Greenwood 1997, Margirier 2006). Toutefois, pour saisir le sens des écarts de salaire entre migrants et non migrant plusieurs difficultés majeures apparaissent. Leur analyse est toujours faite dans le cadre de la théorie de la quête d'emploi (*search*) dont s'inspirent les investigations précédentes et celles qui suivent. Plus précisément nous tentons ici une synthèse non formalisée de l'ensemble des problèmes empiriques et théoriques soulevés par ce cadre d'analyse (formalisation en encadré).

La première difficulté est celle de savoir si l'amélioration de la situation d'emploi du migrant est liée à la saisie d'une opportunité

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

salariale existant *ex ante* ou si l'individu migrant dispose de caractéristiques particulières qui créent *ex post* une meilleure rémunération dans l'emploi par rapport aux individus sédentaires (Nakosteen et Zimmer 1980). En d'autres termes, est-ce que les migrants sont les plus « performants » *ceteris paribus* (à diplôme et parcours donnés) ? Si oui, le choix de migrer de la majorité d'entre eux révèle alors une plus grande motivation, habileté ou capacité d'adaptation, créant ainsi un effet de sélection (ou d'auto-sélection). Dans ce cas leur salaire relatif plus élevé est dû davantage à leurs qualités intrinsèques qu'à la migration elle-même, c'est « l'effet de sélection positif ».

Ce dernier peut néanmoins être négatif. En effet, les plus « performants » peuvent saisir les meilleures opportunités locales, auquel cas les migrants sont des individus contraints à la migration. Ont-ils pour autant des salaires relatifs moins élevés que les sédentaires ? A ce stade de notre exposé on serait tenté de répondre par l'affirmative. Toutefois ce serait oublier que les individus ne migrent que s'ils couvrent deux types de coûts : les coûts de prospection ou de recherche d'emploi et les coûts de migration. L'effet des coûts de prospection sur le salaire est réputé indéterminé. En effet, si ces derniers doivent être compensés par la migration, leur augmentation au fil du temps diminue les exigences salariales. De plus, rien n'indique que ceux qui n'ont finalement pas migré n'ont pas eux aussi prospecté sur d'autres territoires avant de trouver un emploi, ils sont donc susceptibles de subir aussi les « coûts de prospection ».

En revanche, la migration peut être considérée comme l'aboutissement d'un processus de recherche d'emploi qui correspond à la saisie d'une opportunité professionnelle amortissant *a minima* les coûts de migration (Molho 1986). Ainsi, même si les migrants ne sont pas parmi les plus « performants », leurs salaires relatifs peuvent être plus élevés en compensation des coûts de migration.

Encadré 2. Modèle de prospection d'emploi et distance

Valeur de réserve et coûts de migration

Dans un modèle classique de prospection d'emploi, la valeur attribuée par un individu à chaque offre d'emploi v est fonction de ses caractéristiques individuelles X et de celles de l'emploi en question : le salaire w et les autres caractéristiques de cet emploi Y (les variables d'emploi sont entendues ici au sens large et

comprennent souvent des spécificités géographiques du lieu d'emploi), soit $v(w, X, Y)$. L'introduction de l'espace dans le modèle de prospection d'emploi conduit à considérer que certains individus sont susceptibles d'accéder aux offres d'emploi d'un marché extérieur par rapport au marché d'origine. Pour autant, les individus qui n'ont pas élargi leur champ spatial de prospection peuvent quand même avoir accès aux offres d'emplois extérieures par le biais de divers canaux d'information. Cette hypothèse conduit donc à considérer une seule distribution globale des offres d'emploi regroupant les marchés extérieur et d'origine, et donc, une seule valeur de réserve v_g^* , quelle que soit la stratégie de prospection d'emploi spatialisée (Détang, Drapier et Jayet 2004). Ainsi, un individu ne migre que s'il couvre ses coûts de migration. Soit, il n'accepte l'offre d'emploi \tilde{v}_g , issue de la distribution globale, que si elle dépasse sa valeur de réserve et compense ses coûts de migration c_i : $\tilde{v}_g > v_g^* + c_i$. Ces coûts dépendent principalement des caractéristiques personnelles de l'individu x_i .

Le modèle « habituel » de décision de migration en deux ou une équation(s) de salaire

Cet effet déterminant des coûts de migration revient à formaliser la propension à migrer en terme de salaire à la manière de Nakosteen et Zimmer (1980). L'individu i migre si le salaire qu'il obtient avec migration w_{im} compense les coûts de migration c_i par rapport au salaire qu'il obtient sans migration

$$w_{in} : (w_{im} - w_{in}) > c_i$$

et $w_{in} \geq w^*$ (1)

Soit $c_i = \alpha_i w_{in}$,

alors la migration est probable si : $(w_{im} - w_{in}) / w_{in} \geq \alpha_i$ avec

$$\alpha_i = \gamma_0 + \gamma_1 x_i + \theta_i$$
 (2)

Soit le surplus total associé à la migration : $s_i = \lambda_i \alpha_i w_{in}$ où

$$s_i = \lambda_i c_i$$
 avec $\lambda_i > 1$ (3)

La proportion du gain potentiel dépend de certains déterminants du salaire, soit :

$$\lambda_i = \kappa_0 + \kappa_1 x_i + \kappa_2 y_i + \mu_i$$
 (4)

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

L'utilité associée à la migration issue du principe de l'arbitrage coûts/bénéfices (Sjaastad 1962) peut s'exprimer à partir d'une combinaison de (2) et (4) :

$$M_i^* = \beta_0 + \beta_1 y_i + \beta_2 x_i + \phi_i \quad (5a)$$

et les salaires de réserve associés sont :

$$w_{im}^* = \delta_{0m} + \delta_{1m} X_i + \delta_{2m} Y_i + \varepsilon_{im} \quad (6a)$$

$$w_{in}^* = \delta_{0n} + \delta_{1n} X_i + \delta_{2n} Y_i + \varepsilon_{in} \quad (7a)$$

Les variables individuelles explicatives de (2) et (4) peuvent agir pour certaines d'entre elles dans une équation et pas dans l'autre. De même, les variables individuelles et d'emploi de (2) et (4) peuvent recouper partiellement celles de l'équation de salaire.

La présentation en deux équations est la plus utilisée. Le modèle peut néanmoins être également proposé en une seule équation (Raphaël et Riker, 1999, Gabriel et Schmitz, 1995, Falaris, 1988). L'hypothèse sous-jacente est celle d'un effet direct sur le salaire très proche des variables X_i et Y_i pour les migrants et les non migrants indépendamment de la migration. Une telle présentation est plus conforme à l'hypothèse de départ retenue, c'est-à-dire l'existence d'une seule valeur de réserve de l'emploi v_g^* pour chaque individu qu'il migre ou non. Valeur qui doit être augmentée des coûts de migration si l'individu change de territoire. Une telle hypothèse est liée notamment au fait que chaque individu prospecte qu'il migre ou non. En d'autres termes, chaque groupe d'individu homogène subit les coûts de prospection qui influencent la valeur de réserve de la même manière. Ainsi, le salaire de réserve peut s'écrire en une seule équation :

$$w_i^* = \delta_0 + \delta_1 X_i + \delta_2 Y_i + \delta_3 M_i^* + \varepsilon_i \quad (8a)$$

Les modèles de migration à estimer associés

La variable endogène latente M_i^* n'est pas observée. Dans le cadre de migrations contractées, seul le fait d'avoir migré ou non est observé d'où : $M_i = 1$ si $M_i^* > 0$ et $M_i = 0$ si $M_i^* \leq 0$.

On n'observe ainsi que le salaire des individus migrants et celui des non-migrants. Soit $w_i = w_{im}$ si $M_i = 1$ et $w_i = w_{in}$ si $M_i = 0$.

Les fonctions de gains s'expriment habituellement en log, notamment car une telle spécification permet une lecture directe des rendements de chaque variable.

Le modèle à estimer complet s'écrit alors :

$$M_i = \beta_0 + \beta_1 y_i + \beta_2 x_i + \phi_i$$

$$(5b) \ln w_i = \delta_{0m} + \delta_{1m} X_i + \delta_{2m} Y_i + \varepsilon_{im} \text{ si } M_i = 1$$

$$(6b) \ln w_i = \delta_{0n} + \delta_{1n} X_i + \delta_{2n} Y_i + \varepsilon_{in} \text{ si } M_i = 0 \quad (7b)$$

L'équation (5b) permet de traiter le biais de sélection pour estimer les équations (6b) et (7b) et d'estimer pour chacune l'impact des variables inobservables (aptitudes individuelles innées, par exemple) et inobservées compte tenu des spécificités de chaque base de données (voir encadré 5 pour la méthode).

Le surplus total de la migration se mesure en comparant les coefficients des équations (6b) et (7b). Par exemple, les migrants peuvent mieux valoriser certaines caractéristiques observables, telle que l'expérience (*slope effect*), ou uniquement bénéficier d'un surplus moyen $\delta_{0m} - \delta_{0n}$ (*intercept effect*).

Pour le modèle à une seule fonction de gains, l'équation à estimer est pour tout individu i :

$$\ln w_i = \delta_0 + \delta_1 X_i + \delta_2 Y_i + \delta_3 M_i + \varepsilon_i \quad (8b)$$

Le coefficient de M_i traduit le surplus total moyen proportionnellement au salaire soit $\delta_3 = \overline{\lambda \alpha}$. Si les variables observables ont des effets similaires indépendamment de la migration dans (6b) et (7b) ($\delta_{1m} = \delta_{1n}$ et $\delta_{2m} = \delta_{2n}$) les modèles (en une ou deux équations) sont équivalents dans la mesure où l'on traite le biais d'endogénéité ou de sélection dans l'équation (8b). Les résultats des deux spécifications sont souvent très proches car les coefficients des observables sont souvent similaires pour les migrants et les non migrants, seul le biais de sélection est alors essentiel. Or pour ce dernier, les deux traitements conduisent évidemment aux mêmes résultats (modèles avec biais de sélection à la Heckman ou modèle à effet de traitement, voir Magrini 2006 pour des exemples).

« Amplitude » du choix de migration : un modèle en une équation de salaire associant la distance

Une limite importante de ces modèles est de ne prendre en compte qu'un effet moyen de la migration avec deux états uniques : migrants *versus* non migrants, en supposant cet effet similaire quelle que soit l'amplitude de la migration.

En d'autres termes, il y aurait identité entre un migrant qui parcourt 20 kilomètres et un autre qui en parcourt 1000. De nombreuses études ont tenté de contourner cette difficulté en évaluant l'impact de la migration et ces déterminants entre différentes aires de mobilité et en limitant les effets de frontières. Ici nous disposons de la distance, ce qui permet de préciser le modèle en prenant en compte le caractère consubstantiel du choix de migration et d'une distance, ainsi que le lien étroit entre cette dernière et les coûts de migration (voir encadré 2).

La spécification en une seule équation de salaire est alors la plus appropriée puisque la migration n'est plus liée à une variable dichotomique, mais à une variable tronquée qui prend la valeur 0 pour tous les non-migrants et la distance pour les autres, reflétant ainsi la consubstantialité du choix de migrer et de parcourir une certaine distance, d'une part. D'autre part, une telle spécification permet d'évaluer le rendement de la distance.

Comme le rappelle l'encadré 2, la distance est étroitement liée à différentes variables et particulièrement aux coûts de migration. Compte tenu de ce lien étroit et comme le coût marginal est supposé décroissant, le rendement marginal décroît avec la distance : $\frac{\partial w(d)}{\partial d} > 0$ et $\frac{\partial^2 w(d)}{\partial d^2} < 0$. Un tel résultat a été confirmé par Da Vanzo (1985) et Falaris (*op. cit.*) qui préconisent d'utiliser le logarithme de la distance. Le log de zéro n'existant pas, les non-migrants sont supposés avoir parcouru une distance minimale de 1 km.

L'utilité retirée de la migration est ainsi associée à l'amplitude de la migration tel que les équations (5a) et (8a) deviennent :

$$\ln d_i^* = \beta_0 + \beta_1 y_i + \beta_2 x_i + \phi_i \quad (5c)$$

et $\ln w_i^* = \delta_0 + \delta_1 X_i + \delta_2 Y_i + \delta_3 \ln d_i^* + \varepsilon_i$ (8c)

Le modèle à estimer devient alors :

$$\ln d_i = \beta_0 + \beta_1 y_i + \beta_2 x_i + \phi_i \quad (5d)$$

$$\ln w_i = \delta_0 + \delta_1 X_i + \delta_2 Y_i + \delta_3 \ln d_i + \varepsilon_i \quad (8d)$$

La méthode d'estimation pour intégrer le biais d'endogénéité et estimer l'effet des inobservables dans ce modèle est détaillée dans l'encadré 6.

**1.2 PRENDRE EN COMPTE LES INTERDÉPENDANCES ENTRE
MIGRATION ET FORMATION**

**1.2.1 Mobilité géographique et niveau d'études : éléments de
cadrage**

Parmi les objectifs affichés de la stratégie de Lisbonne (mars 2000), la promotion de la mobilité géographique des travailleurs a de nouveau été avancée comme un enjeu majeur pour un meilleur fonctionnement du marché du travail. Les analyses du chômage ne manquent pas également d'exposer qu'une plus grande mobilité des travailleurs améliorerait les appariements sur le marché du travail (Freyssinet 2004). Pour autant, moins de 2 % des citoyens de l'Union européenne vivent et travaillent dans un Etat membre autre que leur Etat d'origine et cette proportion n'a guère changé depuis trente ans¹. Ainsi, malgré cette nouvelle recommandation en la matière, suite au traité de Maastricht, la mobilité des travailleurs reste avant tout une question infra-nationale, et plus précisément, une question très locale. En effet, si chaque année 7 % des citoyens européens changent de lieu de résidence, plus de la moitié d'entre eux réalisent cette mobilité au sein de la même agglomération².

Cependant, au sein de la population, les jeunes actifs restent les individus les plus mobiles (Long 1988, Pailhé et Solaz 2001). Cette plus grande propension à migrer est probablement due à des contraintes familiales moins importantes, à un moindre attachement au territoire lié à un temps vécu sur ce dernier plus court (Da Vanzo 1983). Bien souvent également, les jeunes ne sont pas encore propriétaires de leur logement alors que ce facteur est reconnu comme un frein important de la mobilité (Debrand et Taffin 2005). Face à ces moindres contraintes, la mobilité spatiale peut être considérée chez les jeunes comme étant une stratégie d'insertion (Drapier 2001). Les jeunes, en changeant d'espace, peuvent en effet améliorer la qualité de leur emploi, voire tout simplement accéder à l'emploi, et ils le font d'autant plus que les contraintes de mobilité sont moins fortes pour eux (Perret et Roux 2004).

Pour autant, les chiffres sur la mobilité des jeunes montrent, là aussi, que cette question reste avant tout infra-nationale. Selon les

¹ Source : Eurostat.

² Source : « Les Européens face à la mobilité », *Fenêtre sur l'Europe*, 30 novembre 2006.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

différentes études considérées¹, entre 3 % et 6 % des jeunes diplômés français obtiennent leur premier emploi à l'étranger (ce taux monte entre 10 % et 12 % pour les 3^{èmes} cycles scientifiques ou étudiants de grandes écoles) et entre 1 % et 4 % y travaillent encore quatre ans après leur entrée dans la vie active². En revanche, au niveau infranational, la mobilité des jeunes est plus importante et particulièrement si l'on considère une échelle représentative de marchés locaux de travail, comme nous le verrons. Dans ce domaine, la plupart des études révèlent une propension à la mobilité différenciée selon le niveau d'études (Drapier et Jayet 2002, Yankow 2003, Magrini 2007). Il est important de noter que si le niveau de formation initiale continue à jouer un rôle déterminant, il apparaît clairement que la qualification de l'emploi va déterminer également le comportement migratoire. Ceci justifie largement des investigations par qualifications de l'emploi cible, notamment pour les confronter aux estimations par niveau. Les investigations par emplois cibles ont été menées mais ne sont pas reproduites ici. Le lecteur pourra se reporter à Magrini (2006) et Lemistre et Magrini (2008a). Seules les investigations relatives au niveau d'études seront retenues ici.

1.2.2 Rendement moyen de l'éducation et migration

Dans le modèle proposé la migration est une variable endogène (la dépendance à d'autres variables influence le salaire), mais c'est aussi le cas pour la variable éducation -comme nous l'avons amplement argumenté dans le premier chapitre- et potentiellement pour d'autres variables de la fonction de gains. Si l'on prend en compte les variables de carrière, traiter de l'ensemble des biais d'endogénéité pose des problèmes économétriques insolubles. Nous avons donc proposé avec Nicolas Moreau (2008) de nous limiter au premier emploi de l'enquête génération 98 pour les seuls temps complets. Nous reproduirons donc ici quelques éléments de cette recherche en nous focalisant sur les interactions entre niveau d'éducation et migration.

Les détails méthodologiques et concernant les variables ne seront pas exposés, les méthodes employées permettent d'estimer le modèle synthétisé en encadré 3. Plusieurs seuils de mobilité ont été testés pour estimer les effets de frontière qui se sont avérés importants. Nous ne

¹ Sources : Etudes réalisées par les grandes écoles sur leurs promotions d'élèves, Eurostat, enquête « Génération 98 » calculs des auteurs.

² La moyenne européenne est respectivement 4 % et 3 %.

Salaires et formations initiales en France

reproduirons que le seuil 20 kilomètres, une mobilité étant constatée dès lors que l'individu a changé de commune entre son lieu de fin d'études et le lieu où se situe son premier emploi pour une distance supérieure à 20 kilomètres, soit la distance moyenne entre domicile et travail. La variable distance compte donc le premier kilomètre au-delà de 20, en deçà la valeur est zéro.

Tableau 1. Rendements de la mobilité et de l'éducation

Genre	Homme	Femme
Constante	5.517*** (0.044)	5.222*** (0.075)
Niveau d'études certifié en années : <i>educ</i>	0.092*** (0.003)	0.109*** (0.004)
Distance: <i>dist</i> / 100	-0.070*** (0.020)	-0.071** (0.031)
$(educ \times dist) / 1000$	0.078*** (0.014)	0.052*** (0.020)
$dist^2 / 10000$	-0.042 (0.030)	0.006 (0.018)
Ile de France	0.047*** (0.009)	0.082*** (0.009)
\hat{v}_{educ}	-0.022*** (0.003)	-0.040*** (0.004)
\hat{v}_{dist}	0.551** (0.216)	0.495 (0.328)
$\hat{v}_{educ \times dist}$	-0.440*** (0.142)	-0.260 (0.211)
\hat{v}_{dist^2}	0.060 (0.308)	-0.269 (0.186)
\hat{v}_{selec}	-0.106* (0.055)	0.110*** (0.039)
Adjusted R^2	0.368	0.304

Source génération 98. Lemistre et Moreau (2009).

Notes : les écarts types sont entre parenthèse. Les niveaux de significativité sont 10,5 and 1 % et notés *, ** et *** respectivement.

Encadré 3. Rendement de l'éducation et distances parcourues : méthode d'estimation

$$\log(\text{sal}) = b_0 + b_1\text{educ} + b_2\text{dist} + b_{12}(\text{educ}\times\text{dist}) + b_{22}(\text{dist})^2 + b_3\text{Paris} + X_1b + u \quad (3.1)$$

$$\text{educ} = e^{W\delta_1} + e_1 \quad (3.2)$$

$$\text{dist} = W\delta_2 + e_2 \text{ if } \text{dist} > 0 \text{ and } P(\text{dist} = 0 | W) = 1 - \Phi(W\beta_2) \text{ sinon} \quad (3.3)$$

$$\text{educ}\times\text{dist} = W\delta_{12} + e_{12} \text{ if } \text{educ}\times\text{dist} > 0, P(\text{educ}\times\text{dist} = 0 | W) = 1 - \Phi(W\beta_{12}) \text{ sinon} \quad (3.4)$$

$$(\text{dist})^2 = W\delta_{22} + e_{22} \text{ if } y_2^2 > 0 \text{ and } P((\text{dist})^2 = 0 | W) = 1 - \Phi(W\beta_{22}) \text{ sinon} \quad (3.5)$$

$$\text{Paris} = \mathbb{I}(W\delta_3 + e_3 > 0) \quad (3.6)$$

$$\text{selection} = \mathbb{I}(W\delta_4 + e_4 > 0) \quad (3.7)$$

La première équation est la fonction de gains de Mincer estimée. Cette dernière comprend un terme d'interaction entre distance et niveau d'éducation qui correspond ici au niveau d'études certifié exprimé en années d'études. La distance n'est pas exprimée en log comme dans le modèle de l'encadré précédent, la décroissance des rendements marginaux étant saisie via une variable distance au carré. L'endogénéité de la variable éducation (équation 3.2. QMLE model) et distance (équation 3.3 et 3.5 two-part model) sont testées pour chaque variable et pour des variables croisées (équation 3.4 two-part model). L'effet de sélection de l'échantillon en regard du chômage est également testé (équation 3.7). Les vecteurs $W\delta$ sont constitués des explicatives de la migration et/ou de la distance parcourue.

Les six régressions auxiliaires sont estimées dans une première étape et dans une seconde étape le modèle suivant est estimé, chaque \hat{v} correspond aux résidus des équations de première étape :

$$\log(\text{wage}) = b_0 + b_1\text{educ} + b_2\text{dist} + b_{12}(\text{educ}\times\text{dist}) + b_{22}(\text{dist})^2 + b_3\text{Paris} + X_1b +$$

$$\gamma_1\hat{v}_1 + \gamma_2\hat{v}_2 + \gamma_{12}\hat{v}_{12} + \gamma_{22}\hat{v}_{22} + \gamma_3\hat{v}_3 + \gamma_4\hat{v}_4 + \varepsilon, \quad (8)$$

le test d'endogénéité porte sur la significativité de chaque γ (Blundell, Duncan and Meghir, 1998). La matrice de variance et covariance est corrigée selon les méthode de Newey (1984) and Newey and McFadden (1994). Pour le détail voir Lemistre et Moreau (2008).

Salaires et formations initiales en France

Les autres variables non reproduites sont : vivre en couple, nationalité des parents, certaines professions du père, densité d'emploi, taux de chômage de la zone d'emploi, part du secteur industriel dans la zone d'emploi, part d'emplois qualifiés dans la zone d'emploi, pourcentage de population étudiante et pourcentage de moins de 25 ans. Le choix de ces variables dépend de leur significativité dans la fonction de gains, notamment pour les variables explicatives de la migration ou du niveau d'études qui ne constituent pas alors des instruments.

La variable croisant distance parcourue et niveau d'éducation s'avère largement significative avec *a priori* un avantage aux hommes. Il est important de noter que cet avantage ne porte que sur le coefficient et non sur les migrations. En effet, les femmes ne migrent pas moins et pas moins loin que les hommes en moyenne (Lemistre et Moreau, *op. cit.*). Ce résultat est contraire à celui de nombreuses autres études pour la France car ces dernières raisonnent à un niveau d'agrégation des zones de migrations très élevés (département et le plus souvent région). En tout état de cause, pour bien saisir les rendements de la migration, il est nécessaire de prendre en compte simultanément l'influence des différentes variables. Pour la valeur médiane des variables exogènes de la fonction de gains, les résultats sont reproduits dans le tableau 2.

Hors effet distance, le rendement d'une année d'études est de l'ordre de 10 %, ce qui est relativement élevé et sans le moindre doute le résultat d'une sur-estimation. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, inclure certaines variables dans les estimations (qualité des établissements, tests de niveau dans certaines matières, de QI), variables dont nous ne disposons pas ici, conduit à un rendement de l'éducation proche de celui obtenu par OLS soit ici 5 % comme pour la plupart des autres études. L'apport des migrations doit donc être examiné davantage en regard d'un rendement moyen de 5 % que de 10 %.

Pour les femmes, la migration ne devient rentable qu'au-delà de bac+2 et apporte un surplus quasi équivalent à une année d'études pour une distance parcourue de 200 kilomètres avec un niveau d'études de bac+5. Un tel résultat est obtenu pour les hommes en parcourant la même distance, mais à bac+2.

Ces constats n'ont néanmoins pas valeur de généralité. En effet, certaines variables explicatives du salaire figurent également en explicative des migrations et du nombre d'années d'études certifiées.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Or, pour les femmes et les hommes, selon le niveau d'études, les valeurs de ces variables ne se situent pas à la médiane, d'une part et d'autre part les variables agissent de manières différenciées. Ces distinctions par niveau seront davantage mises en exergue dans la sous section 1.3.

Tableau 2. Un exemple de rendements de la migration en %

Hommes			
Niveau d'études certifié / Distance	20	100	200
Inférieur au bac	0.154*** (0.002)	0.385*** (0.006)	0.771*** (0.012)
Bac	0.624*** (0.002)	1.568*** (0.006)	3.161*** (0.012)
bac+2	0.939*** (0.002)	2.365*** (0.006)	4.786*** (0.012)
bac+5	1.414*** (0.002)	7.271*** (0.006)	15.071*** (0.012)
Femmes			
Niveau d'études certifié / Distance	20	100	200
Inférieur au bac	-0.378*** (0.002)	-0.943*** (0.006)	-1.878*** (0.012)
Bac	-0.068*** (0.002)	-0.169*** (0.006)	-0.338*** (0.012)
bac+2	0.140*** (0.002)	0.350*** (0.006)	0.702*** (0.012)
bac+5	0.452*** (0.002)	2.282*** (0.006)	4.616*** (0.012)

*Note : les autres variables sont à la valeur médiane. Les écarts types sont entre parenthèses. Les niveaux de significativité sont 10,5 and 1 % et notés *, ** and *** respectivement.*

1.2.3 Influence des variables géographiques sur le niveau d'éducation

Nous ne reproduirons pas ici l'ensemble des régressions auxiliaires (encadré 3 – équation 3.2 à 3.6) , mais uniquement celle relative au niveau d'études puisqu'elle comporte des variables géographiques absentes des études sur données françaises jusqu'alors (tableau 3). En outre, les coefficients de ces variables n'ont pas été commentés dans nos travaux antérieurs. De nombreuses variables

géographiques traduisent logiquement le lien à l'offre d'emploi. Certaines de ces variables augmentent le niveau d'éducation : avoir terminé ses études en Ile de France, pourcentage d'étudiant de la zone d'emploi, d'autres le diminuent : la zone de fin d'études est rurale. La relation aux variables démographiques est, pour certaines variables, moins attendue. Ainsi, plus la proportion de jeunes de la zone d'emploi de fin d'études est forte, *ceteris paribus*, plus le niveau d'éducation est faible. Un tel résultat interroge la répartition territoriale de l'offre de formation. Les autres variables démographiques ont l'effet attendu. Plus le solde migratoire de la zone d'emploi est élevé plus le niveau d'éducation l'est, l'attractivité d'un territoire étant associée, en partie, au flux des étudiants. Les lieux les plus peuplés étant aussi ceux où se concentrent les établissements d'enseignement supérieur, rien d'étonnant au lien positif entre population et salaire. Toutefois, apparaît une nette distinction par genre : une part importante d'emplois de l'industrie dans la zone d'études diminue l'investissement éducatif, les emplois de ce secteur étant très majoritairement masculins. Une interprétation possible est la rationalisation plus prononcée des femmes dans leur décision en matière d'investissement scolaire en regard du marché du travail (Baudelot et Establet, 2007).

Les résultats précédents mettent en exergue le rôle déterminant des variables géographiques sur le niveau d'études à l'instar des résultats obtenus pour les Etats-Unis. Toutefois, les variables mobilisées sont relatives à la seule situation en fin d'études et non au parcours d'études. Les investigations anglo-saxonnes se réfèrent, par exemple, à la proximité d'un *college* en fin de cycle secondaire. Les enquêtes du CEREQ, du moins jusqu'à la plus récente (génération 2004 réalisée en 2007), fournissent une unique situation géographique en cours d'études : le lieu d'habitation en 6^{ème}. Parmi les déterminants du niveau d'études, nous avons mobilisé cette variable, non commentée dans l'article Boumahdi et Lemistre (2007). Il s'agit de la distance parcourue entre la commune d'habitation en 6^{ème} et la commune d'habitation à la fin des études en 1998.

Une première analyse descriptive indique clairement les disparités entre niveaux de certification (tableau 4). Seuls 7,6 % des non diplômés parcourent plus de 20 kilomètres, contre 48,7 % des bac+5 et plus. La contrainte liée à la proximité des établissements de formation est évidente. C'est probablement cette contrainte qui incite le plus à la mobilité en cours d'études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Tableau 3. Territoire de formation et niveau atteint

	Hommes	Femmes
Constante	2.583*** (0.018)	2.660*** (0.018)
Variables géographiques lieu d'études		
Ile de France	0.050*** (0.003)	0.027*** (0.003)
Taux de chômage de la zone d'emploi ×100	0.075** (0.031)	0.014 (0.030)
Zone rural en fin d'études	-0.023*** (0.002)	-0.022*** (0.002)
Densité d'emploi de la ZE ×10000	0.051*** (0.005)	0.039*** (0.004)
Solde migratoire	0.141*** (0.024)	0.069*** (0.023)
Log de la population	0.005*** (0.002)	0.005*** (0.001)
% secteur industriel	0.003 (0.018)	-0.038** (0.018)
% d'étudiant	0.522*** (0.025)	0.453*** (0.022)
% de jeunes	-0.069*** (0.013)	-0.090*** (0.013)
Vie en couple		
	0.078*** (0.002)	0.035*** (0.002)
Origine des parents		
France	ref.	ref.
Europe	-0.015*** (0.004)	-0.003 (0.004)
Afrique	-0.067*** (0.003)	-0.075*** (0.004)
Asie	-0.009 (0.011)	-0.022* (0.013)
Autres pays	-0.013 (0.011)	0.017 (0.010)
Profession du père		
Agriculteur	-0.055*** (0.004)	-0.056*** (0.004)
Artisan com. Chef d'ent.	-0.075*** (0.003)	-0.058*** (0.003)
Cadre	ref.	ref.
Technicien, profession intermédiaire	-0.054*** (0.003)	-0.044*** (0.003)
Employé	-0.095*** (0.003)	-0.095*** (0.002)
Ouvrier	-0.123*** (0.003)	-0.113*** (0.003)
Inconnu	-0.084*** (0.004)	-0.087*** (0.003)
Père au chômage (fin d'études)	-0.016*** (0.005)	-0.022*** (0.005)
Mère au chômage (fin d'études)	-0.017*** (0.005)	-0.013*** (0.005)
Père retraité	0.081*** (0.003)	0.061*** (0.002)
Mère dans le secteur public	0.015*** (0.002)	0.011*** (0.002)

Source génération 98 Lemistre et Moreau 2008.

Le fait que les distances médianes ne soient pas très éloignées et de 100 kilomètres au moins, n'est pas en contradiction avec une telle conjecture. Ceci d'autant plus que l'on observe un décrochage très

Salaires et formations initiales en France

clair au niveau bac+5 pour lequel la mobilité est souvent requise, compte tenu d'une offre plus rare concentrée dans les grands centres universitaires, chacun souvent spécialisé ou/et réputé pour tel ou tel type de master.

Tableau 4. Mobilité et distances parcourues de la 6^{ème} à la fin des études

	% mobiles 6 ^{ème} – 1998	distances parcourues par les mobiles		
		Au-delà de 20 kilomètres	moyenne	Médiane
CAP-BEP	7,6		183	145
bac	14,5		173	100
bac + 2	25,4		176	103
bac + 3	35,8		192	116
bac + 4	35,5		183	110
bac + 5 et +	48,7		262	200

Toutefois, les mobilités géographiques ne sont pas indépendantes de l'origine sociale, également déterminante du niveau d'études. Par exemple, les parents cadres sont professionnellement davantage amenés à se déplacer au cours de leur vie active. De plus, l'information et les ressources financières des parents d'origine sociale élevée sont relativement importantes, facilitant alors la mobilité des jeunes en étude. Pour prendre en compte ces interactions, les distances parcourues en cours d'études ont été croisées avec les professions du père uniquement, pour simplifier la lecture et limiter les corrélations multiples (tableau 5).

Quelle que soit la profession du père, la mobilité augmente le niveau d'études certifié. Assez logiquement ce sont les fils et surtout les filles de cadres qui en retirent un avantage un peu moins conséquent. Ce sont, en effet les enfants de cadres (père ou mère) qui ont par ailleurs le niveau d'éducation le plus élevé, ceci étant facilité par une plus grande concentration des cadres dans les grandes agglomérations en plus des arguments précédemment évoqués. Par exemple, indépendamment des distances parcourues en cours d'études, les fils ou filles d'ouvriers ont plus d'une année d'études en moins que les enfants de père cadre (1,4 années environ). Il n'en demeure pas moins que les enfants de père cadre retirent globalement un avantage relatif plus élevé de la mobilité puisqu'ils sont les plus représentés au-delà du bac et surtout à bac+5. Or, à ce niveau un jeune sur deux a connu une mobilité en cours d'études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Les rendements marginaux des distances parcourues s'avèrent décroissants particulièrement pour les enfants d'ouvriers. Est-ce parce que les mobilités relativement importantes sont davantage contraintes pour les ouvriers ? Pour être validée une telle hypothèse doit faire l'objet d'investigations complémentaires.

En tout état de cause, l'impact de la mobilité géographique sur le niveau d'études est non négligeable. Par exemple, pour 100 kilomètres parcourus, soit la distance parcourue par au moins 50 % des mobiles quel que soit leur niveau d'études, le nombre d'années d'études augmente de près d'une année pour les filles de père ouvrier et les fils de père employé.

Tableau 5. Mobilité en cours d'études et niveau d'études (probit)

Genre	Hommes		Femmes	
Constante*	26,560	132,8	28,619	135,0
stage pendant les études	0,581	26,4	-0,127	-5,5
emploi régulier pendant les études	0,639	15,6	0,697	19,9
CS père (ref. cadre) Agriculteur	-0,797	-10,6	-0,768	-10,1
artisan. Com., chef d'ent.	-0,982	-20,5	-0,799	-16,0
profession intermédiaire	-0,745	-14,6	-0,597	-11,3
Employé	-1,177	-30,2	-1,169	-29,2
Ouvrier	-1,441	-35,1	-1,353	-32,2
NSP	-1,321	-17,6	-1,271	-17,7
CS mère (ref. cadre) Agriculteur	-0,768	-8,6	-0,714	-8,1
artisan. Com., chef d'ent.	-0,720	-10,7	-0,502	-7,8
profession intermédiaire	-0,543	-8,9	-0,381	-6,2
Employé	-0,681	-17,0	-0,626	-16,1
Ouvrier	-0,933	-17,6	-0,963	-18,2
NSP	-0,929	-13,3	-0,903	-12,5
Situation père 98 (ref.en activité) au chômage	-0,131	-2,0	-0,217	-3,4
Retraité	0,917	22,4	0,703	18,5
Au foyer ayant déjà travaillé	-0,410	-3,1	0,051	0,4
Au foyer n'ayant jamais travaillé	-0,226	-0,9	-0,492	-1,9
en formation	0,466	0,5	-0,423	-0,6
Décédé	0,701	8,2	0,573	7,1
Situation mère 98 (ref.en activité) au chômage	-0,234	-3,3	-0,197	-2,9
Retraité	0,743	11,6	0,431	7,3
Au foyer ayant déjà travaillé	0,006	0,2	0,003	0,1
Au foyer n'ayant jamais travaillé	0,037	0,6	0,012	0,2
en formation	-0,877	-2,5	-0,514	-1,4
Décédé	0,408	3,7	0,232	2,2
âge en 6^{ème}	-1,014	-56,3	-1,134	-59,7
Variables géographiques				
habite en milieu rural fin d'études	-0,775	-14,1	-0,569	-12,1

Salaires et formations initiales en France

Genre	Hommes		Femmes	
habite en milieu rural en 6^{ème}	0,339	6,6	0,164	3,8
CS père X distance commune 6^{ème} – hab. 1998				
Agriculteur	0,008	6,1	0,007	6,2
artisan. Com., chef d'ent.	0,010	12,6	0,007	10,0
Cadre	0,007	14,5	0,004	9,9
profession intermédiaire	0,008	10,5	0,007	8,8
Employé	0,009	17,0	0,007	14,7
Ouvrier	0,008	10,2	0,009	13,6
NSP	0,009	11,1	0,006	8,8
CS père X (distance commune 6^{ème} – hab. 1998)² coeff X 1000				
Agriculteur	-0,008	-3,3	-0,007	-3,3
artisan. Com., chef d'ent.	-0,011	-7,6	-0,008	-6,2
Cadre	-0,007	-9,2	-0,005	-6,6
profession intermédiaire	-0,008	-6,0	-0,008	-5,8
Employé	-0,011	-10,9	-0,008	-9,5
Ouvrier	-0,009	-6,1	-0,013	-9,5
NSP	-0,010	-7,3	-0,006	-5,4

Source génération 98. Boumahdi et Lemistre, 2007

1.2.4 Des rendements de la mobilité géographique aux effets opposés entre niveaux ?

Les résultats précédents reposent sur une spécification du niveau d'éducation via une variable continue. Or, les déterminants et l'impact de la mobilité géographique peuvent différer selon le niveau d'études. Une investigation par niveau d'études peut donc sembler plus adaptée. A cette fin, nous exposons quelques résultats obtenus à partir de l'enquête génération 98 à 3 ans. La mobilité géographique étudiée est celle entre le lieu d'habitation à la fin des études en 1998 et le lieu d'habitation en 2001 pour les jeunes en emploi à cette date (Lemistre et Magrini, 2008). L'ampleur de la migration est saisie via la distance entre communes et une migration est constatée lors d'un changement de zone d'emploi pour une distance minimale de 20 kilomètres (distance moyenne domicile travail). La distance est exprimée en logarithme pour prendre en compte la décroissance des rendements marginaux. Les niveaux de certifications ont été regroupés en trois grands blocs (bac+5, bac+2à4, bac et moins) pour lesquels les rendements moyens de la migration et ses déterminants ont des effets proches.

Concernant les déterminants de la mobilité (tableau 6), les différences ne sont pas très conséquentes entre niveaux, à une exception près, c'est davantage la significativité des coefficients des

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

variables qui diffère. Ainsi, à niveau d'études égal, l'âge joue négativement uniquement pour les diplômés du supérieur, de même que le fait d'avoir un père au chômage à la sortie du système éducatif. *A contrario*, plus le niveau d'études du conjoint est élevé plus la mobilité est importante, mais ceci uniquement pour les niveaux inférieurs à bac +5.

Pour les autres variables les effets sont de même sens et significatifs pour tous les niveaux, mais pas toujours de même ampleur. Nous n'analyserons pas ces différences en détail, nous proposons néanmoins de rappeler les impacts respectifs de chaque variable *ceteris paribus* : le fait d'être une femme, d'avoir des enfants, de ne pas être fils ou fille d'ouvrier augmente la mobilité géographique. A l'inverse, habiter en milieu rural à la fin des études pousse à la mobilité, c'est même l'un des principaux déterminants de la mobilité géographique.

Plus originale est la prise en compte de variables d'écart entre les caractéristiques des territoires avant et après la migration (Nakonsteen et Zimmer, 1980). Ainsi pour tous les niveaux, les jeunes ont effectué des déplacements d'autant plus importants que l'écart en densité de population est conséquent, de même pour l'écart de taux de chômage¹. Ces effets territoriaux traduisent les effets *push and pull* (Greenwood, 1997), soit l'attractivité relative des territoires. Ici les zones d'emplois où les taux de chômage sont relativement plus faibles et/ou l'activité est plus dense sont plus attractives.

La seule opposition entre niveaux est relative à l'impact de l'écart entre les taux d'études de la zone d'emploi 2001 et fin d'études et la zone. En effet, assez logiquement les diplômés du supérieur ont, en moyenne, tendance à se sédentariser dans les lieux où le niveau d'études moyen est relativement élevé, car ils concentrent souvent aussi le plus grand nombre d'emplois qualifiés. A l'inverse pour les bacs et moins la mobilité s'effectue davantage vers les zones où le taux d'études est relativement plus faible et le travail moins qualifié « relativement » plus abondant.

¹ Le coefficient négatif s'applique à un écart négatif dès lors que le taux de chômage du lieu d'emploi en 2001 est plus élevé que celui du lieu d'habitation en 1998.

Salaires et formations initiales en France

Tableau 6. Déterminants de la distance parcourue entre le lieu d'habitation en 1998 (formation) et le lieu d'emploi 2001 (modèle tobit)

Niveau d'éducation	tous	bac+5	bac+2-3-4	<= bac
Constante	2.895 ***	(0.368) 8.116	*** (0.661)	3.088 ***
Femme	-0.685 ***	(0.071) -0.814	*** (0.175)	-0.694 ***
Niveau d'études				
Non qualifié	-4.859 ***	(0.156)		
Cap- bep	-4.327 ***	(0.138)		
bac	-3.046 ***	(0.113)		
bacplus2	-1.532 ***	(0.103)		-0.910 ***
bacplus3	-1.029 ***	(0.145)		-0.429 ***
bacplus4	-0.563 ***	(0.116)		
âge en 1998	-0.098 ***	(0.014) -0.267	*** (0.025)	-0.115 ***
Niveau d'études du conjoint				
homme	0.165 ***	(0.021) 0.009	(0.040)	0.130 ***
Niveau d'études du conjoint				
femme	0.100 ***	(0.021) -0.030	(0.035)	0.079 ***
Nombre d'enfants	-0.783 ***	(0.071) -0.501	*** (0.109)	-0.706 ***
Fin d'études zone rurale	1.310 ***	(0.078) 1.875	*** (0.271)	1.231 ***
Profession du père				
Père agriculteur	0.443 ***	(0.138) 0.954	*** (0.345)	0.478 ***
Père commerçant artisan, chef d'entreprise	0.255 ***	(0.099) 0.172	(0.244)	0.407 ***
Père cadre	0.478 ***	(0.085) 0.065	(0.179)	0.219 *
Père profession intermédiaire	0.401 ***	(0.105) 0.317	(0.248)	0.206
Père employé	0.375 ***	(0.074) 0.043	(0.217)	0.211 *
Père ouvrier	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Profession du père NSP	1.296 *	(0.716) 1.863	(1.870)	-0.072
Père au chômage fin d'études (Ecart densité de population zone fin d'études – zones 2001) *1000	-0.603 ***	(0.180) 0.163	(0.472)	-0.766 ***
Ecart taux de chômage zone fin d'études – zones 2001	0.174 ***	(0.000) 0.103	*** (0.000)	0.182 ***
Ecart taux d'études zone fin d'études – zones 2001	-0.193 ***	(0.012) -0.249	*** (0.023)	-0.210 ***
Ecart taux d'études zone fin d'études – zones 2001	-7.588 ***	(0.776) -20.652	*** (1.605)	-12.687 ***

Les écarts par niveau d'études sont plus conséquents en ce qui concerne les rendements de la mobilité (Tableau 7). Sans entrer dans les détails techniques il est essentiel ici d'explicitier les trois estimations effectuées. La première est une régression par les moindres carrés ordinaires (OLS). Pour cette estimation *toutes choses égales par ailleurs*, le rendement de la migration estimé est une moyenne qui reflète le surplus salarial moyen des migrants. Est-il, pour autant le résultat de la migration ? Si la grande majorité des migrants sont les plus performants *ceteris paribus* (à diplôme, parcours, catégories d'emploi égaux), le coefficient de la variable

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

migration traduit alors le surplus salarial des « meilleurs » travailleurs. En d'autres termes, la variable migration capte une partie des caractéristiques inobservables sans que son coefficient soit directement associé aux bénéfices de la seule migration. Pour saisir ce dernier élément, il est donc nécessaire de séparer l'impact des variables observables et inobservables. La première étape consiste à construire une variable migration dépendante uniquement d'éléments observés, c'est la régression dont les résultats ont été présentés précédemment. En simplifiant, la méthode consiste à réintroduire cette variable dans la fonction de gains. Les rendements observés constituent alors le résultat de la seule migration associée aux variables observables. La procédure mobilisée relève souvent de la méthode des variables instrumentales T2SLS¹. En réalité les économètres ont souvent tendance à confondre observable et observé. En effet, les explicatives de la migration sont les seules variables disponibles dans l'enquête mobilisée, mais ne recouvrent pas toutes les observables explicatives de la migration, les méthodes demeurent donc largement imparfaites.

En tout état de cause, les estimations successives permettent d'obtenir des indicateurs sur la nature des migrants. Par exemple, si le rendement moyen de la migration obtenu par OLS est supérieur à celui estimé via la méthode instrumentale qui « purge » l'estimation de l'effet des inobservables, cela signifie que, tout ou partie du rendement moyen est associé au fait que ce sont les « meilleurs », ou plutôt les plus performants sur le marché du travail, qui migrent. Un tel résultat correspond à un « biais de sélection positif ». Ces deux estimations sont reproduites pour chaque niveau d'études dans le tableau 7 : OLS et T2SLS équation 1.

Les bénéfices de la migration peuvent être associés à la saisie d'opportunités hors territoire d'origine, indépendamment des caractéristiques des zones d'emplois avant et après migration. En réalité la migration a souvent lieu pour compenser les inconvénients du territoire d'origine : taux de chômage élevé, pas de poste au niveau de qualification souhaité etc. Introduire des variables d'écart entre territoires comme explicative de la migration permet d'estimer alors

¹ Les variables instrumentales et d'autres expliquent la migration, mais seuls les instruments sont sans impact sur le salaire. Les méthodes sont souvent proches des double moindres carrés T2SLS. Ici la régression auxiliaire est un tobit (modèle tronquée à droite : absence de migration versus kilomètres parcourus) et la méthode celle de Nelson et Olsen (1988). Voir Lemistre et Magrini (2008) pour le détail.

Salaires et formations initiales en France

un rendement de la migration indépendant de ces écarts. C'est l'objet d'une estimation supplémentaire reproduite dans le tableau 7 T2SLS équation 2. Si le rendement de la migration diminue entre les équations T2SLS 1 et 2, la diminution correspond à la seule compensation lors de la migration des « faiblesses » du territoire d'origine.

Le premier constat est une mobilité plus fréquemment de grande ampleur des mobiles à bac+5 dont la distance médiane est de 210 kilomètres contre respectivement 110 et 90 pour les bac+2 à 4 puis bac et moins. La mobilité des bac+5 a néanmoins un rendement moyen (OLS) nettement plus faible pour les bac+5. Par exemple, le rendement salarial de 300 kilomètres parcourus entre le lieu d'habitation 1998 (formation) et le lieu d'habitation 2001 (emploi) est de 1,8 % de salaire en plus à bac+5 contre 5,2 % à bac+2 à 4 et 3,8 % pour bac et moins. Ces deux derniers rendements sont loin d'être négligeables. En effet, *ceteris paribus* la différence de salaire entre un bac+4 et un bac+5 est de 5,8 % et de 1,5 % entre un bachelier et un bac+2. En d'autres termes, en moyenne, un migrant de niveau bac ou bac+4 qui effectue un parcours de 300 kilomètres rattrape le salaire d'un diplômé du niveau immédiatement supérieur si ce dernier est sédentaire.

Pourquoi la migration est-elle moins rentable pour les plus diplômés ? L'explication est très claire dès lors que l'on effectue la seconde estimation. En effet, le rendement moyen de la migration associé aux seules variables observables (ou plutôt observées ici) est très nettement négatif (T2SLS Equation 1). Le rendement moyen obtenu par OLS est donc directement issu des éléments inobservés : ce seraient les « meilleurs » qui migrent. En réalité, introduire les variables d'écart entre les territoires parmi les causes explicatives des distances parcourues réduit très nettement le coefficient négatif de la variable distance (en log). Ainsi, la grande majorité migre car le marché du travail des bac+5 est national. Cette migration est surtout utilisée pour compenser les faiblesses relatives du territoire d'origine.

Pour les niveaux inférieurs à bac+5, les logiques sont tout à fait différentes. Tout d'abord le rendement salarial moyen de la migration (OLS) est inférieur à celui uniquement lié aux variables observables explicatives de la migration (T2SLS équation 1).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Tableau 7. Rendements des migrations par niveau d'études

	Tous		bac+5		bac+2-3-4		≤ bac					
	OLS	2TSLs Eq. Mfg. 1	2TSLs Eq. Mfg. 2	OLS	2TSLs Eq. Mfg. 1	2TSLs Eq. Mfg. 2	OLS	2TSLs Eq. Mfg. 1	2TSLs Eq. Mfg. 2			
ln (distance 98 - 2001)	0,0071 (0,0005)	0,0022 (0,0024)	0,0018 (0,0012)	0,0032 (0,0015)	-0,0779 (0,0093)	-0,0068 (0,0027)	0,009 (0,0008)	0,0113 (0,0045)	0,0071 (0,0019)	0,0066 (0,0008)	0,0093 (0,0022)	0,0056 (0,0015)
test d'endogénéité	0,00016 (0,0016)	0,00017 (0,0001)	0,00017 (0,0001)	0,0799 (0,0093)	0,0097 (0,0029)	-0,0075 (0,0042)	-0,0075 (0,0014)	-0,0075 (0,0022)	-0,0035 (0,0015)	-0,0076 (0,0022)	-0,0035 (0,0015)	-0,0035 (0,0015)
kms parcourus												
50	2,50%	0,80%	0,60%	1,10%	-23,30%	-2,30%	3,10%	3,90%	2,40%	2,30%	3,20%	1,90%
100	3,20%	1,00%	0,80%	1,40%	-28,90%	-2,90%	4,00%	5,10%	3,10%	2,90%	4,10%	2,50%
300	4,10%	1,30%	1,00%	1,80%	-35,50%	-3,80%	5,20%	6,60%	4,10%	3,80%	5,40%	3,20%
600	4,60%	1,40%	1,10%	2,00%	-39,10%	-4,20%	5,90%	7,50%	4,60%	4,30%	6,10%	3,60%
900	4,90%	1,50%	1,20%	2,20%	-41,10%	-4,50%	6,30%	8,00%	4,90%	4,60%	6,50%	3,80%
rendement distance médiane	3,30%	1,00%	0,80%	1,70%	-33,60%	-3,50%	4,10%	5,20%	3,20%	2,80%	4,00%	2,40%
distance médiane	115			210			110			90		
R ²	61%			45%			45%			46%		

Les variables des fonctions de gains sont : taille de l'entreprise (4 postes), fonction exercée (8), secteur d'activité (13), quotité de travail (5), type de contrat de travail (3), âge en 1998, niveau d'études (selon estimation), nombre de mois au chômage entre 1998 et 2001, régions de formation 98 regroupées (8), caractéristiques du pôle de fin d'études (urbain, rural, périurbain, multi polarisé).

Ce ne sont donc pas les meilleurs qui migrent, mais des individus moyens qui n'ont pu saisir les opportunités locales (Detang Dessendre, Drapier et Jayet, 2004). La migration reste rentable néanmoins même lorsque les effets des différences territoriales sont compensées (T2SLS équation 2).

Quel bilan de ces différentes investigations ? Tout d'abord, le niveau d'études atteint et la valorisation du diplôme sont tous deux étroitement liés à la mobilité géographique. Ensuite, les logiques de valorisation du diplôme par la migration sont très nettement distinctes entre certains niveaux de formation. Or, les estimations présentées jusqu'alors reposent sur une spécification continue de la variable éducation qui suppose des effets salariaux moyen du diplôme croissants eux aussi de manière continue en fonction des différentes variables explicatives mobilisées. Nous avons vu qu'une telle hypothèse est invalidée dès lors que l'on s'intéresse aux interactions entre migration et niveau d'études. Ainsi, les rendements moyens des diplômes estimés via une variable continue peuvent masquer des discontinuités, comme en témoignent les rendements différents des distances parcourues (surtout pour les plus diplômés) entre les deux méthodes (*cf. supra*, Lemistre et Magrini, 2008 en regard de Lemistre et Moreau, 2008).

Les spécifications continues permettent néanmoins de traiter davantage d'interactions que la prise en compte de discontinuités. Par exemple, la première investigation permet de traiter l'intégralité des interactions, mais pas les discontinuités, ce que permet en revanche la seconde estimation qui néglige néanmoins nombre d'interdépendances (entre durée de chômage et niveau d'éducation par exemple).

Au-delà des mobilités géographiques nous allons voir dans la section suivante que la prise en compte des spécificités par niveaux, notamment des filières, des spécialités, des certifications et des parcours scolaire introduit plus de discontinuité encore dans l'estimation de l'impact de la formation initiale sur les salaires.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

SECTION 2. PARCOURS SCOLAIRE, FILIÈRE, SPÉCIALITÉ, CERTIFICATION : LA HIÉRARCHIE DES NIVEAUX BOUSCULÉE ?

2.1 LA DURÉE D'ÉTUDES EN QUESTION EN FRANCE : UN PEU D'HISTOIRE

2.1.1 Origine de la nomenclature des niveaux : la durée d'études comme repère

La nomenclature des niveaux de formation (NNF) a trente-six ans. L'origine de la NNF s'inscrit dans les travaux de planification et plus précisément ceux relatifs à la prévision des volumes de population à scolariser aux différents *niveaux* d'enseignement¹.

De fait, c'est en réponse à une demande de la commission de l'équipement scolaire concernant les volumes de population à scolariser aux différents niveaux d'enseignement que la commission de la main-d'œuvre est amenée à réaliser des outils permettant de disposer d'un « tableau de bord » prévisionnel.

Ainsi, la nomenclature des niveaux a été créée pour faire le lien entre les niveaux de formation, les diplômes délivrés par l'éducation nationale et les grandes catégories d'emplois (Affichard, 1983). Les niveaux de formation sont ainsi définis en référence à l'aptitude à occuper différentes catégories d'emploi. Ces niveaux reliés à des niveaux d'emploi permettent d'ordonner l'ensemble du système sur un mode transversal aux métiers et professions, aux formations générales et professionnelles. La nomenclature opère ainsi un double positionnement en faisant correspondre deux ordres de grandeur difficilement mesurables.

L'originalité de cette nomenclature est de reposer sur un principe de classement qui s'appuie sur une mise en relation de deux champs *a priori* séparés : celui de l'emploi et celui de la formation. La mise en relation des formations et des emplois n'avait rien d'une nouveauté ; l'apprentissage et les écoles spécialisées pour préparer à certains emplois existaient depuis longtemps et l'utilisation de la durée de formation pour classer les emplois apparaît dès 1961. Mais la nouveauté de la nomenclature a résidé dans la généralisation et la

¹ Pour une synthèse plus complète le lecteur pourra se reporter à Dauty, Lemistre et Vincens (2006)

formalisation de la relation qui concernait désormais tous les emplois et toutes les formations.

Il s'agit non pas de décrire une situation existante mais d'élaborer une norme souhaitable des relations entre niveaux de formations et niveaux d'emploi pour prévoir le développement de la formation (éducation) dans une période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et d'expansion scolaire et démographique. La volonté de développer le niveau de formation et la scolarité des jeunes est fortement affirmée notamment dans les études et recommandations de l'OCDE et dans les politiques nationales visant à moderniser l'économie et doper la croissance. Nous reviendrons sur la légitimité de tels objectifs dans la seconde partie.

C'est du côté des nomenclatures de professions et métiers utilisées par le ministère du Travail que le lien entre formation et classement des emplois est le plus affirmé. Ainsi l'enquête structure des emplois auprès des entreprises faisait directement référence au niveau via la durée de formation en prenant en compte notamment pour les catégories « ouvriers » les classifications Parodi (Blondet, 2004). Le code de chiffrement du métier exprimait la formation en terme de « spécialité » (mécanique, électricité), et en durée approximative d'années nécessaires à l'apprentissage du métier (0 : temps de formation inférieur à 6 mois, 1 de 6 mois à 2 ans, etc).

La nomenclature de 1965 était fondée sur la durée « moyenne » et sur le contenu, elle reposait donc sur une logique que l'on peut qualifier d'ordinaire, logique qui aujourd'hui tend à devenir une logique cardinale, formations rendues équivalentes par la durée uniquement.

L'objectif était bien à la base de traduire la diversité des situations professionnelles dans des catégories apparemment standardisées et homogènes puisque construites à partir d'un critère présentant ces propriétés, le nombre d'années d'études (Tanguy, 2001).

Le principe de correspondance repose sur plusieurs hypothèses. Tout d'abord, les qualifications sont supposées liées à la complexité du travail, ensuite les connaissances théoriques et/ou pratiques sont acquises en formation (au sens large) et proportionnelles à la durée, d'où la nécessité de comparer et de classer en fonction du temps de formation.

Le plan a ainsi fait admettre la nécessité de lier l'éducation à l'économie, a promu la notion de formation en lieu et place de celle de l'éducation, et l'a fait apparaître comme une grandeur mesurable et l'a

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

posée au fondement de la qualification. L'invention des nomenclatures des niveaux de formation qui institue une relation d'équivalence entre formation et emploi peut être lue comme la recherche de référentiels communs nécessaires à l'action dans ce domaine (Tanguy L., 2002).

La nomenclature a joué et joue donc au moins quatre rôles : elle est à la fois un outil de positionnement des qualifications individuelles, un instrument de mise en relation des formations et des emplois et un instrument d'organisation des rapports entre emplois eux-mêmes, ce dernier rôle étant indispensable pour tenir le précédent. Enfin, elle est un instrument de la politique de développement du système éducatif. Dans ce domaine, la nomenclature en mettant sur le même plan toutes les voies de formation a joué un rôle important dans la création de nouvelles filières et diplômes, elle a largement contribué à favoriser l'élévation des niveaux d'éducation des jeunes notamment des années 80 au milieu des années 95 (Beduwé, Germe, 2003).

Les différents rôles de la NNF consistent à rendre intelligibles la diversité, l'hétérogénéité des formations et des emplois en créant une diversité explicite fondée sur des critères précis. Cette diversité des usages a également contribué à susciter des critiques. En effet, la nomenclature n'est pas exempte d'imprécision et de conventions un peu contradictoires. Ainsi la définition d'un niveau renvoie tantôt à la formation (dernière classe fréquentée) tantôt à l'obtention d'un diplôme, les niveaux III, II, I (bac + 2, 3-4, 5 et plus) sont définis par l'obtention du diplôme alors que les niveaux IV, V et VI (bac, CAP-BEP, non qualifié) renvoient à la dernière classe fréquentée.

Par ailleurs, le principe de la hiérarchisation des niveaux par la durée de formation n'est pas entièrement respecté. Dès le départ, des formations de durées différentes (le CAP et le BEP) sont classées au même niveau. En 1985 est créé le bac pro qui ne peut être obtenu que quatre ans après la classe de 3^{ème} (jusqu'à la rentrée 2008-2009 au moins), alors que les autres bacs sont obtenus 3 ans après. Le diplôme d'infirmière nécessite trois ans après le bac, mais il est classé au niveau III comme le BTS. Plus récemment, la licence professionnalisée est venue se greffer sur les formations bac+2 sans qu'il soit parfaitement clair que cela permette un classement au niveau II. Plus encore la réforme européenne de l'enseignement supérieur (LMD) oblige à réfléchir sur la place de l'actuel niveau III.

Le critère de durée peut sembler obsolète dans l'enseignement universitaire également en regard du nouveau mode d'acquisition des diplômes. Le système des « crédits » tend, en effet, à réduire le rôle de

la durée comme mode d'identification des niveaux. Chaque étudiant dispose d'une plus grande liberté pour moduler le rythme de ses études.

Une critique tout aussi fondamentale sur le critère de durée est liée à la coexistence de différentes filières. En effet, en posant l'équivalence des voies de formation et des cursus différents, on fait reposer le niveau sur l'idée de capacités professionnelles qu'une formation est supposée conférer et non sur des cursus et des contenus d'enseignement. Le niveau repose donc sur la formation mais sans tenir compte des modalités de cette formation en s'appuyant sur les acquis qu'elle apporte, tout en se détachant de la certification. L'alignement temporel conduit à mettre au même niveau les jeunes qui terminent la seconde année de classe préparatoire, ceux qui obtiennent un Deug universitaire, les diplômés d'IUT et de STS, ou encore les diplômés de grandes écoles avec les sortants de master. Or, les différentes formations correspondent à des contenus différenciés et pas nécessairement de même niveau.

2.1.2 Niveau et diplôme quels rôles respectifs ?

Si un même diplôme peut être obtenu via plusieurs filières, lorsque l'on considère la seule formation initiale, à chaque filière correspond souvent un diplôme spécifique. La référence au diplôme est donc une première solution à la diversité au sein de mêmes niveaux. Etablir un lien entre filières scolaires et professionnelles en est une autre. Ce sont ces aspects qui seront examinés maintenant sur le plan institutionnel, avant de venir à une approche plus statistique.

En termes de classification salariale, dans les conventions collectives, la référence aux niveaux et diplômes est fréquente avec néanmoins une diversité de modalités de prise en compte dans les grilles de classification (Jobert, Tallard, 1995, Denimal, 2004). La mention des diplômes, niveau de formation est considérée par la loi comme un élément essentiel servant à la détermination des classifications professionnelle. Cependant la référence au niveau de formation (et/ou au diplôme) dans des conventions collectives ne signifie pas qu'il existe nécessairement une relation entre niveau de formation de l'individu et niveau d'emploi occupé. Elle signifie que la catégorie d'emploi considérée, ce niveau fonctionnel se satisfait normalement du type de formation indiqué, les connaissances correspondant à ce niveau de formation pouvant être acquises tant par expérience professionnelle que par voie scolaire ou par toute autre

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

voie de formation. Le classement professionnel est en tout état de cause déterminé par les fonctions réellement exercées par le salarié, par le poste auquel il est affecté et non par ses caractéristiques personnelles.

Le diplôme reste important dans des classifications de type Parodi (ou amélioré) 90 % d'entre elles fondent leur classement sur le diplôme (enquête Circé 2002). Les plus anciennes font référence à des diplômes attestant la qualification ouvrière (C.A.P.) et rarement aux autres diplômes. Ces catégories de grilles existent encore mais ont été « relookées » (coiffure, déménagement...). Elles reposent sur une conception de « métier ».

Au terme de diplôme est substitué celui de connaissances notamment dans des grilles à critères classant ou mixtes. Ce sont les grilles de l'industrie des années 1970-1980, du tertiaire des années 1990. Le niveau de connaissance requis est un des critères. Le terme de connaissances englobe à la fois l'expérience, la pratique professionnelle, la formation et les diplômes. Dans ce cas, le plus souvent diplôme et expérience sont substituables. Cependant, lorsque le critère connaissances se décline en différents degrés, l'équivalence joue pour les premiers degrés (le niveau de connaissances requis correspond soit au diplôme soit à l'expérience) mais la complémentarité est posée pour les degrés supérieurs (l'association des deux est requise).

La multiplication de ces types de grilles a vu se développer la référence au niveau plus qu'à un diplôme, au moins jusqu'aux années 1990.

Le diplôme est avant tout une référence de classement, il est une indication de niveau mais n'est ni exigé ni obligatoirement reconnu. La prise en compte du diplôme est souvent tempérée par « une expérience équivalente » et/ou conditionnée à la mise en œuvre dans l'emploi (grille mixte). Dans ce cas, il est souvent fait directement référence au diplôme générique ou aux niveaux de la NNF. Si la référence est fréquente, l'exigence et la garantie sont beaucoup plus rares (10 % des accords étudiés dans le cadre de l'enquête Circé).

L'exigence de diplôme n'est stricte que pour les professions réglementées notamment de la santé et du secteur sanitaire et social. Cependant le diplôme peut aussi être une exigence uniquement pour l'accès à certains postes techniques, à des professions demandant des connaissances techniques (14 cités dans l'enquête Circé, comme la

Salaires et formations initiales en France

bijouterie, la boulangerie, la charcuterie ou la navigation de plaisance...)

Le diplôme peut aussi être une garantie de classement. Certaines grilles ont introduit la notion de « seuil d'accueil », dès les années 1975, soit la garantie d'un coefficient d'embauche minimum pour les titulaires des diplômes spécifiés dans la grille et une progression minimale en début de carrière. Cette garantie ne s'exerce que si le salarié occupe le poste visé. Cette garantie concerne toujours des diplômes professionnels et acquis le plus souvent avant de rentrer dans l'entreprise¹.

La prise en compte du diplôme a été dans ce cadre, un moyen d'attirer des jeunes diplômés. De fait ces dispositions visaient à attirer des bacs+2, des entrées de jeunes « techniciens ». Les garanties de classement plus récentes relèvent d'une démarche de revalorisation des professions dans des branches (bâtiment, auto, carrières) qui veulent attirer des jeunes diplômés mais aussi encourager l'acquisition de diplômes en formation continue (diplômes professionnels en relation avec l'activité de l'entreprise). Cette garantie de classement peut être remplacée par une garantie de salaire.

Se développent aussi des seuils d'accueil au niveau cadres ou AM (carrières et matériaux, cuirs, sociétés financières, laboratoires d'analyses médicales...).

Les modes de référence au diplôme articulés au type de grille sont en fait structurés à la fois par des configurations sectorielles propres et par le poids des normes publiques (Jobert, Tallard). Ainsi, on constate que la structuration hiérarchique des grilles de classification est différente pour un même diplôme suivant les modes de mobilisation de la main-d'œuvre. Par exemple, dans les activités qui font appel à une main-d'œuvre qualifiée, le CAP est reconnu dès les premiers niveaux ; dans d'autres il intervient plus tard. Il existe des « divergences à l'égard de la norme » (nomenclature) comme des différences de hiérarchie entre BEP et CAP, entre bac techno et bac pro ou bien encore on observe qu'un même niveau de diplôme donne accès à deux niveaux successifs d'emplois (industrie pharmaceutique).

¹ Dans les années 1990, confrontées à la nécessité de requalifier les salariés, la garantie a été étendue dans plusieurs branches aux diplômes acquis en formation continue (Jobert, Tallard *op. cit.*).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Un clivage apparaît entre grandes branches industrielles et tertiaires et branches plus spécifiques qui privilégient la référence à un diplôme particulier.

La grande diversité des modes de référence renvoie également à la diversité des demandes professionnelles en matière de création de certifications. Ces raisons pour lesquelles les représentants patronaux « demandent » un nouveau diplôme sont multiples et ne relèvent pas toutes de besoins « techniques ». Elles montrent bien les ambiguïtés sur les consommations en terme de diplômes. Une étude menée par la DLC (Maillard 1994 cf. aussi Ourtau 1997) met en avant les raisons suivantes :

- améliorer la professionnalité quand les seuils techniques deviennent inaccessibles à la population en place. Le recours à des personnels plus diplômés est alors affiché
- contribuer à valoriser les formations et les métiers d'un secteur dont l'image est négative aux yeux des jeunes qui ne s'orientent pas vers ces spécialités
- renouveler la main-d'œuvre et redéfinir l'organisation du travail
- développer l'activité de l'entreprise par des diplômes plus élevés en niveau de formation générale dans le but de favoriser les relations extérieures, l'organisation du travail, la gestion économique.

D'un point de vue institutionnel, le diplôme peut donc être considéré, soit comme un plancher dont le niveau peut différer pour une même qualification d'emploi, selon les spécialités ou les secteurs, soit comme une carte d'entrée pour garantir l'adaptabilité à certains emplois. En référence aux cadres théoriques évoqués précédemment, le diplôme apparaît alors comme un signal d'aptitude minimum ou un signal d'adaptabilité à l'emploi. Qu'en est-il des pratiques des employeurs par rapport à ce cadre institutionnel ? Est-ce que dans les pratiques, le diplôme joue un rôle plus déterminant du niveau de salaire que le niveau ? Est-ce que son rôle de signalement n'est pas supérieur à celui du niveau ? Pour ce dernier point, à l'heure de la VAE, la question de la certification devient de plus en plus essentielle puisque les capacités, compétences ou qualifications que l'on veut faire reconnaître, peuvent avoir été acquises par différents processus d'apprentissage et au cours de périodes de durées très différentes qui conduisent de plus en plus à acquérir des diplômes également délivrés en formation initiale

En tout état de cause, officialisée en 1969, étendue à l'homologation des titres en 1972, la nomenclature des niveaux de formation sert toujours de référence, dans l'attente d'une nouvelle nomenclature de *certification* en cours d'élaboration tant au niveau national qu'euro péen (*European Qualification Framework* – cf. *infra*), nul doute que la certification jouera dans ce domaine un rôle de plus en plus déterminant. Nous pourrions constater dans le développement suivant que le rôle de la certification et des filières est d'ores et déjà déterminant dans les pratiques.

2.2 VALORISATION DES NIVEAUX ET DES DIPLÔMES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

2.2.1 Durée d'étude et certification

La durée de la formation initiale est estimée habituellement par la durée de la scolarité ou l'âge de fin d'étude (moins six ans), i.e. le nombre d'années d'études brut *NAE*¹. Une telle spécification ne distingue pas les années d'études redoublées ou non certifiées de celles qui ont donné lieu à l'obtention d'un diplôme. Or, pour tester le rôle du diplôme, les années d'études certifiées doivent être distinguées. L'impossibilité pratique de reconstituer avec précision la scolarité des individus en spécifiant les années certifiées ou non peut être, en partie, surmontée en utilisant le plus haut diplôme obtenu et en calculant le nombre d'années d'études « théorique » pour son obtention. La méthode proposée est d'adopter une convention concernant la valeur de la proportion p d'élèves ayant effectué une scolarité « normale » pour obtenir un diplôme donné et de déterminer le nombre d'années d'études « théorique » *NAET* correspondant. La proportion choisie est de 25 %. Ainsi, *NAET* est tel qu'au moins 25 % des diplômés aient obtenu le diplôme concerné en *NAET* années².

La différence entre le nombre d'années d'études brut et le nombre d'années d'études « théorique » correspond aux années d'études redoublées ou passées dans le système éducatif au-delà de seize ans, ou consécutives à un temps d'études relativement long pour obtenir un diplôme (sans redoublement dans un système par acquisition de modules le temps d'études peut varier) ou encore à des années supplémentaires qui n'ont pas donné lieu à l'obtention d'un diplôme.

¹ Ces travaux sont extraits d'une note de travail Lemistre (2004).

² Pour une discussion sur les effets de seuil voir Lemistre (2003a)

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Ces années, selon leurs origines, sont susceptibles d'avoir des rendements salariaux différenciés. Par exemple, Jarousse et Mingat (1986) montrent que les rendements salariaux des années de retard au baccalauréat sont négatifs alors que les années « post baccalauréat » non certifiées ont un rendement positif. Les auteurs montrent également que c'est plutôt l'impact de ces dernières qui est saisi par une variable représentant la différence $NAE - NAET$. *A contrario*, Goux et Maurin (1994) estiment des rendements positifs pour les années redoublées et pour les années non validées. Toutefois pour les années redoublées ces derniers s'avèrent faibles et statistiquement non significatifs. Les données des enquêtes génération ne permettent pas de comptabiliser les années redoublées. En revanche, sont identifiés les individus qui ont suivi une scolarité jusqu'à la certification mais ont échoués à l'examen et sont entrés sur le marché du travail sans le diplôme correspondant. Ainsi deux variables ont été construites à partir des enquêtes générations 1992 et 1998. La première, les « années d'études non validées » $NAENV$, représente la différence entre les années d'études théoriques nécessaires à l'obtention du diplôme auquel les jeunes ont échoué et les années d'études théoriques certifiées, ceci quel que soit le niveau donc y compris pour le supérieur¹. La seconde variable, les autres années d'études AAE est constituée du reliquat ($NAE-NAET-NAENV$) et ne contient pas les années d'études non validées qui ont amené un jeune jusqu'au terme d'un cursus scolaire sans obtention du diplôme ($NAENV$).

Il est important de noter une différence notable avec les calculs du nombre d'années d'études théorique effectués pour les études antérieures. Le calcul a été réalisé ici en ne retenant que les jeunes qui ont obtenu leur diplôme final. Cette nuance n'est pas du tout neutre quant à la significativité de variable dans la fonction de gains et sa valeur explicative. Par exemple, si l'individu échoue à un examen de niveau baccalauréat plus deux ans, son diplôme terminal est donc le baccalauréat. S'il est pris en compte dans le calcul du nombre d'années d'études théorique, pour le baccalauréat ceci conduit à l'augmenter surtout si les individus ayant échoué sont nombreux. Ceci n'est pas le cas ici.

¹ Les années d'études théoriques certifiées correspondent au diplôme de niveau inférieur obtenu ou à l'âge de la scolarité obligatoire si l'individu n'a finalement obtenu aucun diplôme.

L'objectif est de mesurer le rendement de la formation initiale. Il semble donc préférable d'utiliser les salaires au terme de la « période d'insertion ». Cette dernière doit néanmoins être définie. Or, la période d'insertion peut comprendre un certain nombre d'emplois intermédiaires, notamment des emplois d'attente. La définition de la période d'insertion pose de redoutables problèmes : quand peut-on dire qu'un individu est inséré ? Au terme de quelle période ? (Giret, 2000). L'hypothèse instrumentale faite ici –et pour de nombreuses estimations reproduites dans les sous section précédentes et dans la suite- est que la période d'insertion prend fin trois ans après la fin des études. C'est pourquoi, la population retenue ne concerne que les jeunes occupant un emploi à temps complet trois ans après la fin des études. Ainsi, il s'agit des salaires en 2001 pour la génération 1998 et en 1995 pour la génération 1992.

Les spécificités des enquêtes utilisées apportent des avantages au-delà du calcul du nombre d'années d'études théorique dans le cadre de la fonction de gains. Ainsi, pour des individus sortis à la même date du système éducatif, la prise en compte du salaire à l'entrée dans l'emploi occupé à trois ans élimine plusieurs inconvénients associés à l'estimation des rendements de l'éducation et plus largement à celui de l'évolution des salaires. Tout d'abord, à l'embauche dans une entreprise donnée, les connaissances de l'employeur sur les capacités de l'individu sont minimales. Il est donc peu probable qu'il puisse dès l'embauche différencier les rémunérations entre des individus aux caractéristiques mesurables identiques (âge, diplômes, parcours d'insertion). En d'autres termes, si les salaires au cours de la carrière restent en grande partie déterminés par des caractéristiques individuelles non mesurables (Abowd, Kramartz, Margolis, 1999), pour le salaire à l'embauche dans l'un des tous premiers emplois, cette hypothèse n'est vraisemblablement pas vérifiée.

Ensuite, pour un échantillon où les salaires concernent des individus dont certains sont depuis longtemps sur le marché du travail, l'inconvénient majeur d'une estimation des rendements de l'éducation est lié à la corrélation entre l'expérience sur le marché du travail et le niveau d'études. En effet, plus un jeune étudie, moins son expérience sur le marché du travail est importante à âge identique. Tout simplement parce qu'un individu qui poursuit ses études entre plus tard dans le premier emploi. Ainsi, l'expérience « absorbe » vraisemblablement des rendements de l'éducation. De fait, l'expérience professionnelle est souvent présentée dans la littérature

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

comme le point faible de l'architecture théorique du capital humain, support initial de la fonction de gains (Medoff et Abraham, 1980, notamment). Or, ici les individus ont tous la même expérience totale sur le marché du travail (trois ans) qui correspond, selon l'hypothèse retenue, à leur période d'insertion. Cette dernière est médiatisée par plusieurs variables détaillant leur parcours : le temps d'accès au premier emploi en nombre de mois, la durée d'emploi avant l'accès à l'emploi final en nombre de mois, i.e. l'expérience, le nombre d'emplois occupés, le nombre de périodes de chômage. Le genre est également pris en compte, les femmes étant toujours, en moyenne, moins rémunérées que les hommes.

Dès lors que l'on substitue le nombre d'années d'études théorique au nombre d'années d'études brut, le niveau de variance expliquée augmente de près de 10 % (tableau 8). Ce résultat est très supérieur aux résultats d'autres études effectuées pour des échantillons où les générations sont constituées par tranche d'âge, dans le cadre d'estimations sur les salaires en cours de carrières, i.e. en intégrant l'expérience sur le marché du travail et l'ancienneté dans l'entreprise pour contrôler les « effets de carrières » (augmentation de 3 % maximum du R^2 ajusté pour Jarousse et Mingat, 1986, Goux et Maurin, 1994, Lemistre, 2003a). Un tel résultat traduit clairement le rôle de signalement des années d'études certifiées. Les années d'études non certifiées ont néanmoins un rendement positif qui confirme le rôle du seul niveau indépendamment de la certification pour la France. En d'autres termes, ces dernières constituent un capital humain ou/et un signal d'aptitudes valorisées. Le rendement de ces années demeure inférieur de près d'un tiers à celui des années certifiées. Pour les années qui ont conduit au terme d'un cycle scolaire sans obtention du diplôme, le rendement d'une année est de 6,9 % contre 9,9 % pour une année certifiée. A nouveau, cela traduit un effet diplôme important, bien au-delà de l'influence que l'on aurait pu escompter des éléments institutionnels examinés précédemment au vu desquels le niveau semble jouer toujours un rôle primordial.

Quant aux autres années d'études, leur rendement moyen est seulement de 1 % par année, cette moyenne recouvrant des situations très disparates.

2.2.2 Des rendements salariaux différenciés à durée d'étude identique

Le niveau d'études certifié est manifestement un déterminant essentiel du salaire. Toutefois, les éléments institutionnels et les hypothèses théoriques évoquées plus haut soulignent de probables différences de rémunération selon les spécialités et les filières. Nous proposons d'examiner, à un niveau relativement agrégé, les différences de rémunération par niveau d'étude certifié.

Tableau 8 - Salaires (ln) et parcours individuels

Constante	6,157	599	5,989	622	5,049	44,8
Femme	-0,103	30,7	-0,139	46,2	-0,181	25,4
Expérience (EXP)	0,0051	7,4	0,0045	6,9	0,0056	8,7
EXP ²	0		0,0001	2,5	0,0001	0,8
Temps d'accès au premier emploi	-0,001	2,6	-0,0017	4,6	-0,0202	6,6
Nb. emplois occupés	-0,0215	9,1	-0,0229	10,5	-0,0218	10,1
Nb. périodes de chômage	-0,0047	1,7	-0,0143	5,5	-0,0424	7
Nb. mois au chômage	-0,0027	5,4	-0,0003	0,6	-0,001	4,1
Nb. années d'étude (NAE)	0,0560	92,7	--		--	
NAE Théorique (NAET)	--		0,0764	118	0,0995	39,7
NAE Non Diplômées (NAEND)	--		--		0,0689	22,6
NAE non validées (NAENV)	--		--		0,0262	9,6
Génération 98	0,148	12,6	0,149	12,6	0,149	12,6
1 / mills	0,548	6,2	0,577	6,4	0,577	6,4
R ² ajusté	0,282		0,379		0,398	
Effectif	29996		29996		29996	

**t* de student

Sources générations 92 + 98

Ainsi, les diplômes obtenus au terme d'une même durée de scolarisation peuvent être valorisés différemment sur le marché du travail pour deux raisons au moins. La première, que nous n'avons pas encore évoquée, est liée au marché lui-même qui rémunère davantage les formations pour lesquelles la demande est forte en regard de l'offre. La seconde est associée au contenu et/ou à la sélectivité à l'entrée des formations qui peuvent l'un et l'autre contribuer à certifier des individus relativement plus productifs que les autres, soit parce

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

qu'ils ont été sélectionnés selon des critères qui les distinguent par leur potentiel productif, soit car les contenus de formation sont plus denses ou plus complexes pour certaines formations. Si ces hypothèses sont évoquées ici, les éléments disponibles ne permettent pas de les départager mais de montrer que pour un nombre d'années d'études certifiées identiques, le rendement des diplômes peut être différencié.

Puisqu'il s'agit de comparer les rendements des années d'études certifiées, seuls ont été retenus les individus qui sont arrivés au terme d'un cycle de formation et ont obtenu leur diplôme. Les rendements des diplômes sont estimés à partir de deux équations. Pour la première, les diplômes sont représentés par des variables dichotomiques et pour la seconde le rendement de chaque diplôme est estimé en regard du nombre d'années d'études théorique nécessaire à son obtention. La différence entre les rendements obtenus selon ces deux méthodes met en exergue les écarts de rémunération pour des diplômes supposés de même niveau en regard de la durée de scolarisation.

Les rendements moyens reproduits dans le tableau 9 sont estimés pour un individu pour lesquels l'ensemble des variables autres que le diplôme est à zéro. Il s'agit donc d'un homme qui est entré directement dans l'emploi à trois ans (chômage zéro, temps d'accès zéro, emplois antérieurs aucun) et qui n'a jamais redoublé ou allongé sa scolarité au-delà de sa durée théorique. Un tel individu n'est pas très représentatif de la majorité des cas, mais nous nous intéressons ici davantage aux différences de salaires en fonction du diplôme et de la méthode qu'à l'estimation de la valeur absolue des salaires estimés. Toutefois, si pour des diplômes distincts la majorité des individus ont des parcours très spécifiques en fonction du diplôme cela pourrait influencer les différences de rendements estimés. Pour tester cette hypothèse d'autres estimations non reproduites ici ont été effectuées pour « l'homme moyen ou médian » et la « femme moyenne ou médiane », notamment. Pour toutes les évaluations, les différences sont restées similaires avec au maximum un écart de plus ou moins 1 %. Quant aux salaires absolus les différences sont minimales et pour les femmes, il s'agit uniquement d'une translation. Le choix de reproduire le cas où toutes les variables de parcours sont à zéro est

Salaires et formations initiales en France

justifié par la possibilité dans ce cas, pour le lecteur, de recalculer facilement les salaires estimés¹.

Tableau 9. Salaires des diplômés (estimation en euros)

Variable dépendante ln (salaire)			Autres variables = 0 (I)			Effet sur NAET %	
	92 + 98		92 + 98			92	98
Génération	Dip.	NAET	Dip.	NAET	Var.	Var.	Var.
Modèle	6,793	5,678	--	--	--	--	--
Constante	--	0,095	--	--	--	--	--
NAE Théorique (NAET)	ref.	12	892	917	-3%	-1%	-2%
Cap Tert.	0,027	12	916	917	0%	-4%	1%
Cap Agri.	0,12	12	1006	917	9%	-1%	2%
Cap Indust.	0,067	12	953	917	4%	5%	3%
Bep Tert.	0,03	12	919	917	0%	-2%	3%
Bep Agri.	0,056	12	943	917	3%	3%	3%
Bep Indust.	0,078	13	964	1008	-5%	-4%	-2%
mention comp. Cap-Bep Tert.	0,014	13	904	1008	-11%	-11%	-6%
mention comp. Cap-Bep Indust.	0,099	13	984	1008	-2%	-1%	-3%
bac pro, Bp Tert.	0,104	13	989	1008	-2%	0%	-4%
bac pro Bp Indust.	0,08	13	965	1008	-4%	-1%	-6%
bac Techno, Bt. Tert.	0,044	13	932	1008	-8%	-9%	-7%
Bt Agri.	0,103	13	988	1008	-2%	2%	-5%
bac Techno, Bt. indust.	0,12	13	1006	1008	0%	2%	0%
bac Géné.	0,259	15	1155	1220	-6%	-3%	-8%
DUT, POST DUT Tert.	0,316	15	1223	1220	0%	0%	0%
DUT, POST DUT diplômés	0,244	15	1138	1220	-7%	-6%	-8%
Indust.	0,141	15	1027	1220	-19%	-20%	-19%
BTS Tert.	0,269	15	1166	1220	-5%	-4%	-5%
BTS Agri.	0,259	15	1155	1220	-6%	1%	-9%
BTS Indust.	0,277	16	1176	1342	-14%	-7%	-18%
DEUG	0,338	16	1250	1342	-7%	-7%	-8%
bac + 3	0,408	17	1340	1476	-10%	-7%	-12%
Lettres/S.Humaines/Gestion	0,402	17	1333	1476	-11%	-13%	-10%
bac + 3	0,577	18	1587	1623	-2%	-1%	-3%
Maths/Sciences/Techniques	0,656	18	1718	1623	6%	5%	6%
bac + 4	0,702	18	1799	1623	10%	5%	14%
Lettres/S.Humaines/Gestion	0,733	18	1855	1623	12%	12%	13%
bac + 4							
Maths/Sciences/Techniques							
bac + 5							
Lettres/S.Humaines/Gestion							
bac + 5							
Maths/Sciences/Techniques							
Ecoles de commerce							
Ecoles d'ingénieurs							
R ² ajusté	0,46	0,432					
Effectif	22283						

¹ Pour la « femme moyenne », par exemple, il aurait fallu reproduire les caractéristiques moyennes pour chaque diplôme (valeurs moyennes des variables de parcours, etc.).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

(1) Il s'agit de l'ensemble des autres variables prises en compte dans le dernier modèle du tableau 1 excepté les années d'études non validées, les individus concernés ne figurant pas dans l'échantillon

(2) impact sur le nombre d'années d'études certifiées 98 de l'évolution du rang du diplôme dans la hiérarchie des diplômés en regard de la génération de référence 92.

(3) variation moyenne de l'effectif relatif aux premiers emplois à trois ans occupé pour chaque diplômé de la génération 98 par rapport à la génération de référence 92.

Les deux modèles estimés ne sont pas « imbriqués » et ne peuvent donc être comparés en regard du seul niveau de variance expliqué (R^2 ajusté). Si la supériorité d'un modèle par rapport à l'autre ne peut être clairement établie, force est de constater que les niveaux de variance sont proches. Les deux modèles seraient-ils équivalents quant à l'évaluation du rendement de l'éducation ? En réalité, le salaire estimé par chacune des deux méthodes pour un même diplôme diffère plus ou moins selon le diplôme et amène plusieurs remarques. La spécialité de formation joue un rôle déterminant et parfois différencié selon les niveaux. Ainsi, les bas diplômes de spécialité tertiaire sont relativement plus pénalisants quant au niveau de salaire en regard des diplômes du supérieur et inversement pour les spécialités agricoles. Par ailleurs, les sortants de formation générale pour le baccalauréat et le DEUG perçoivent un salaire relativement élevé parmi les diplômés de même niveau (bac pro ou tech. BTS DUT). Ce résultat n'est pas totalement surprenant car les jeunes qui sortent diplômés de ces formations et entrent sur le marché du travail arbitrent entre une poursuite d'étude souvent logique pour ces filières et l'entrée sur le marché du travail. Ainsi, s'ils optent pour cette dernière option c'est parce qu'ils en retirent un avantage relatif. *A contrario*, il est intéressant de constater que bac pro et bac technique offrent souvent des salaires proches pour des spécialités identiques. On retrouve la même proximité pour les BTS et DUT.

Pour les niveaux d'études supérieurs à bac+2, il apparaît tout d'abord que les formations « réputées » plus sélectives (écoles d'ingénieurs, écoles de commerce) offrent des avantages salariaux importants, cet effet « qualitatif » n'étant pas saisi par le seul nombre d'années d'études. Ensuite, le rendement salarial des formations de niveau bac plus 3 ou 4 est inférieur pour toutes les formations à celui estimé par le nombre d'années d'études certifiées. De même pour les bac+5 lettres/sciences humaines/gestion pour lesquels le différentiel négatif est néanmoins nettement moindre que pour les diplômés de

niveau bac plus 3 ou 4. Inversement pour les diplômés de niveau bac+5 maths/sciences/techniques, le rendement du diplôme est supérieur au rendement associé au nombre d'années d'études certifiées.

Ainsi, une année d'études certifiée supplémentaire obtenue pour accéder au plus haut niveau de formation semble avoir un rendement salarial nettement supérieur à celui d'une année d'études de plus obtenue pour le niveau immédiatement inférieur. Un tel résultat implique que le rendement marginal d'une année d'études supplémentaire soit positif au seuil du dernier niveau de certification. Or, le rendement marginal des années d'études est, conformément à la théorie du capital humain, supposé décroissant et habituellement estimé décroissant via la prise en compte du terme quadratique. Ce résultat est discuté en encadré 4.

En résumé, il apparaît clairement des effets spécialités, filières et des différenciations entre niveaux dès lors que l'on examine les rendements de l'éducation au-delà d'une spécification via le nombre d'années d'études brut. On peut s'interroger néanmoins sur la stabilité des hiérarchies mises en exergue, les effets conjoncturels étant susceptibles de les modifier d'une période à une autre. Les investigations commentées jusqu'alors reposent sur un échantillon où ont été empilées deux enquêtes génération, ceci pour effectuer des comparaisons intergénérationnelles qui feront l'objet de la seconde partie. Afin d'examiner la stabilité des écarts, des investigations par génération ont été effectuées (Dauty, Lemistre et Vincens, 2007). Il est important de noter que les deux générations sont très nettement distinctes, tant sur le plan conjoncturel (conjoncture défavorable pour la première, favorable pour la seconde), qu'en regard des sortants du système éducatif (la génération 1998 est parmi les plus diplômées car ayant profité des programmes U3M et Université 2000, notamment)¹. Seuls les écarts sont reproduits dans le tableau 9 pour chaque génération observée à trois ans. Force est de constater la stabilité de ces écarts. Un tel résultat traduit donc davantage et logiquement un phénomène structurel et non conjoncturel.

¹ Voir la seconde partie pour le détail de ces différences.

Encadré 4. Les rendements marginaux de l'éducation sont-ils réellement décroissants ?

Un examen des rendements marginaux des différentes années d'études retenues permet d'expliquer ce paradoxe apparent (voir Lemistre, 2004 pour le détail). Pour l'estimation avec le nombre d'années d'études brut, i.e. l'estimation dite « standard », les rendements marginaux apparaissent être effectivement décroissants. Ce résultat est conforme à celui obtenu pour la plupart des études réalisées quels que soient les données et le pays concerné et l'ordre de grandeur des coefficients est également habituel. En revanche, pour les années d'études certifiées les rendements marginaux apparaissent très nettement croissants. Une année d'études supplémentaire obtenue à bac+4 ayant un rendement près de 10 fois supérieur à une année au-delà de la scolarité obligatoire. Ce résultat est conforme aux évolutions des rendements des diplômes constatés précédemment en fonction des niveaux d'études. Concernant les années d'études non certifiées les rendements marginaux sont également croissants. A *contrario*, les autres années d'études ont des rendements marginaux décroissants. Il est donc possible que ce soit ces années d'études qui conduisent au constat habituel de rendements marginaux croissants. Il est également envisageable que l'estimation des rendements sur les salaires d'embauche et sur seulement deux générations soit une explication. Cette dernière hypothèse ne peut néanmoins pas être testée compte tenu des particularités de l'échantillon.

En tout état de cause, il convient d'être prudent dans l'interprétation de ce résultat compte tenu de l'utilisation d'une méthode instrumentale pour l'évaluation des années d'études certifiées. Toutefois, cette méthode a montré ses qualités, la spécification améliorant substantiellement le niveau de variance expliquée. Le constat de rendements marginaux croissants doit donc conduire à réexaminer plus avant l'hypothèse de leur décroissance en fonction de l'échantillon utilisé et surtout de la spécification de la variable. D'autant que la décroissance de ces rendements a déjà été remise en cause sur données françaises notamment par Goux et Maurin (*op. cit.*) dès lors que les effets fixes d'entreprise sont contrôlés. Il s'agit donc d'une hypothèse qui semble relativement fragile en fonction des spécifications.

Si les spécialités se valorisent différemment, reste à déterminer de quelle manière. En effet, comme cela a été évoqué dans le premier chapitre, la spécialité est susceptible de véhiculer des compétences plus ou moins spécifiques à un domaine professionnel. L'intérêt de l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi ne va donc pas de soi. C'est cet aspect qui sera abordé dans la sous-section suivante sur données françaises en comparaison avec l'Allemagne pour les seules formations professionnelles. L'intérêt de ces questions au niveau européen sera également abordé.

2.3 LA SPÉCIALITÉ : UN « SIGNAL » DE COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET PROFESSIONNELLES

2.3.1 L'adéquation de spécialité et ses déterminants

Depuis de nombreuses années, l'un des objectifs des politiques éducatives est de développer les formations professionnelles afin de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études et de répondre aux attentes du système productif. Cet objectif n'est pas seulement national mais également européen¹. La spécialité de formation est supposée particulièrement déterminante ici pour accéder à un emploi de spécialité similaire.

Or, cette hypothèse qualifiée d'adéquationniste est largement discutée. En effet, « le modèle adéquationniste repose sur des postulats forts et peu réalistes. Le premier est le principe de différenciations des formations. Cela signifie que chaque formation est supposée avoir une cible d'emploi précise qu'elle est la mieux à même d'atteindre et qui offre aux employeurs une garantie supérieure de possession des qualités attendues. Le second est celui d'homogénéité des formations et des personnes ayant suivi la même formation. Ces deux principes sont loin de correspondre à une réalité plutôt caractérisée par la grande variété des personnes ayant suivi le même cursus de formation, par la diversité des profils des personnes occupant le même type d'emploi, par le fait que les formations sont plus ou moins spécialisées. De fait, il existe de nombreuses situations dans lesquelles on ne peut arriver à une adéquation formation emploi. C'est le cas lorsque les formations ne sont pas du tout homogènes, lorsque les individus ne souhaitent pas trouver un emploi dans leur spécialité, lorsqu'une formation ne donne

¹ Programme de travail « Education et formation 2010 ». Conseil de la commission des communautés européennes – SEC (2005) 1415.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

pas toutes les compétences requises malgré l’affichage effectué » (Rose, 2005 p. 369-370).

L’adéquation est effectivement démentie par les faits, les formations n’étant pas aussi spécifiques à un domaine de spécialité d’emploi que ne le donne à penser l’hypothèse *adéquationniste*. En France, si l’on considère l’ensemble des générations, un tiers seulement des individus sont en *adéquation de spécialité*, c’est-à-dire travaillent dans un emploi dont la spécialité est identique à leur spécialité de formation initiale (Dumartin, 1997). Apparaît néanmoins une nette distinction entre les « jeunes » et les autres travailleurs. Les emplois où l’adéquation est forte ou faible ne sont, en effet, pas souvent les mêmes entre générations (Chardon, 2005).

Pour les plus jeunes, on peut s’attendre à une plus forte *adéquation*, l’expérience en emploi étant trop réduite pour avoir acquis de nouvelles compétences dans une spécialité différente de celle du cursus initial. De fait, quelle que soit la mesure de l’adéquation entre spécialité de formation et spécialité d’emploi utilisée et le type de formation, celle-ci concerne souvent plus d’un tiers, mais néanmoins rarement plus de 50 % des jeunes d’une génération, même trois années après leur sortie du système éducatif (Giret, Lopez et Rose, 2005). Toutefois, pour les formations professionnelles une adéquation relativement plus élevée devrait être observée, surtout pour les plus jeunes sortants du système éducatif.

Une attention particulière est portée à l’impact de la spécialité de formation sur le salaire, que l’individu soit en situation d’adéquation ou non. En effet, si autant d’individus ne travaillent pas dans leur spécialité de formation c’est, soit parce qu’ils n’y trouvent pas d’avantages salariaux, soit parce que chaque spécialité joue un rôle indépendamment de l’adéquation. En d’autres termes, la hiérarchie salariale des formations ne serait pas indépendante de la spécialité de formation, que le jeune formé occupe un emploi de cette spécialité ou non.

Sur le plan empirique, une difficulté essentielle des études menées jusqu’alors est la mise en relation entre spécialité d’emploi et de formation, les nomenclatures n’étant pas identiques côté emploi et côté formation. Une manière de contourner la difficulté, adoptée notamment dans la revue de détail récente d’Olivier Chardon (*op. cit.*), est de mesurer différentes concentrations des spécialités de formation dans les emplois et des emplois au sein de certaines spécialités de formation. La méthode est donc sans *a priori* sur le lien

spécialité de formation – spécialité d'emploi, même si les constats effectués conduisent à rapprocher parfois des intitulés proches *côté emploi* et *côté formation*. L'intérêt de cette méthode est évidemment son caractère peu contraignant sur les nomenclatures. Toutefois, l'objectif ici est d'examiner plus particulièrement l'hypothèse adéquationniste pour les formations professionnelles. Il convient alors de mettre en cohérence les contenus de formation et les contenus d'emploi à partir d'une « norme » d'adéquation correspondant aux attendus « théoriques » de chaque formation. A cette fin est mobilisée une table de passage, utilisée dans le cadre d'un outil, notamment statistique, destiné à favoriser le pilotage régional des formations professionnelles : les groupes formation emploi ou GFE (Fourcade, Ourtau et Ourliac, 1992)¹. L'étude se focalise donc sur les formations professionnelles des GFE pour lesquelles la spécialité de formation prend tout son sens.

L'enquête mobilisée est à nouveau l'enquête génération 1998 du CEREQ à trois ans. L'adéquation entre spécialité d'emploi et de formation est mesurée en utilisant la grille de passage des GFE entre les différentes formations professionnelles. Cette nomenclature, calibrée pour les politiques régionales de formation professionnelle, ne s'applique qu'aux formations professionnelles de niveau V, IV et III, limite qui s'applique à l'échantillon retenu. Ici chaque spécialité détaillée est rattachée à un « corps de savoirs » unique en définissant les corps de savoirs sur la base des contenus de formations et des métiers répertoriés dans les deux nomenclatures nationales côté emploi et côté formation (NSF, PCS). Si la spécialité a moins de sens pour les autres formations qui sont à fort contenu général, c'est aussi le cas pour les formations supérieures universitaires construites sur les « champs disciplinaires » qui suivent une logique indépendante des savoirs technico-professionnels acquis dans les autres formations. Ces champs disciplinaires sont construits sur les divisions au sein du système éducatif et leur relation avec les savoirs professionnels est donc très indirecte.

Pour expliquer les déterminants d'une bonne adéquation au terme de la période d'insertion, cette dernière doit être définie. Dans ce

¹ A chaque PCS et à chaque spécialité de formation (NSF) correspond un GFE. Lorsque l'emploi occupé par un individu appartient au même GFE que celui de sa formation, il y a adéquation entre la formation et l'emploi.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

domaine nous ferons la même hypothèse instrumentale que précédemment en supposant la période d'insertion de trois années.

L'ensemble des salariés issus des formations professionnelles, en emploi en 2001 a donc été retenu, soit 29 016 jeunes. Toutefois, les jeunes sortants de formations professionnelles de la génération 1998 sont en réalité 34 462 dans l'enquête mais 14 % d'entre eux sont au chômage en 2001. Ils n'ont pas été inclus ici.

Il est très important de noter que la prise en compte du chômage affecte marginalement les estimations salariales du rendement des spécialités de formation et, si elle ajoute des informations, ne change pas la sélection entre individus qui travaillent dans leur spécialité de formation et les autres (Bruyère et Lemistre, 2009)¹.

Tableau 10. Spécialités de formation et d'emploi quelles adéquations en France ?

Spécialités FORMATION EMPLOI (taux d'adéquation total GFE, 44%)	code GFE	5	6	7	9	11	14	15	16	17	20	30	40	50	Effe ctif
Mécanique	5	30,2	19,5 *	12,2	4,4	5,3	2,5	2,8	0,5	2,8	14,7	12,1	2,8	7,0	226 4
Métallurgie - travail métaux	6	3,1	34,0 *	2,0	1,0	4,0	0,2	0,4	0,1	0,3	6,2	1,6	0,6	1,8	756 *
Electricité – électro- nique	7	11,0	1,7	30,4	1,8	0,7	2,0	1,1	0,4	1,7	2,2	9,6	2,6	3,9	143 3
Cuisine production alimentaire	9	1,3	1,5	1,7	46,9	1,6	1,1	2,0	0,4	13,9	2,0	2,5	3,3	1,1	131 2
Travail Bois	11	0,9	1,4	0,4	0,9	38,5	0,2	0,4	0,1	0,4	1,8	1,1	0,2	1,6	441
Bureau – Informa- tique – Secrétariat	14	10,6	2,0	8,3	1,8	0,7	47,9	16,4	3,2	5,7	2,8	7,9	11,4	2,4	373 4
Commerce – Distribu- tion	15	5,9	1,6	5,1	4,1	3,5	13,8	45,5	3,3	7,5	6,4	7,0	7,7	3,7	297 2
Paramédi- cal - Travail social	16	0,7	0,2	0,7	1,2	0,3	2,8	2,5	70,0	5,5	0,7	5,0	2,6	0,4	436 4
Hôtellerie restaura-	17	1,9	1,2	1,8	5,4	1,3	5,7	4,4	2,9	33,1	2,4	2,9	6,9	1,3	136 6

¹ La méthode mise en œuvre pour traiter des sélections multiples dans cette étude est celle de Bourguignon, Fournier et Gurgand (2007). Si elle présente l'avantage de traiter les sélections multiples elle ignore néanmoins les interactions entre les fonctions de gains en regard de celle mise en œuvre ici.

Salaires et formations initiales en France

Spécialités FORMATION EMPLOI (Taux d'adéquation- total GFE 44%)	code GFE	5	6	7	9	11	14	15	16	17	20	30	40	50	Effe ctif
tion - Loisirs															
Agriculture s	20	1,2	1,0	0,7	2,3	1,0	0,6	0,6	0,2	0,8	17,7	0,3	1,5	1,0	663
Autres Industries	30	6,6	5,6	3,9	5,6	5,5	2,1	2,6	0,8	1,8	4,0	19,4	3,8	4,0	1087
Autres Tertiaires	40	15,3	18,0	18,1	17,2	17,6	13,9	14,6	8,0	19,9	20,1	14,3	43,3	17,0	4633
B.T.P	50	5,3	8,5	8,5	3,6	14,7	1,2	1,2	0,2	1,8	5,8	5,1	2,3	49,5	1831
Générales	99	6,1	4,0	6,2	3,7	5,3	6,2	5,5	10,0	4,7	13,1	11,2	11,1	5,2	2160
Effectif		2554	1027	2255	1628	694	4536	2849	5612	1299	2563	935	1232	1832	29016
effectif % des jeunes formés en emploi en 2001		8,8	3,5*	7,8	5,6	2,4	15,6	9,8	19,3	4,5	8,8	3,2	4,2	6,3	100
Adéquation théorique ou mécanique		89	74*	64	81	64	82	100	78	100	26	100	100	100	80
Adéquation théorique - observée		58	40*	33	34	25	34	55	8	67	8	81	57	50	36
Taux de chômage		6,7	8,6*	7,2	8,7	7,6	9,4	11,1	5,8	10,0	7,1	9,4	13,2	7,3	34462

Pour la spécialité métallurgie, 34 % des jeunes formés dans cette spécialité occupent un emploi de même spécialité, 19,5 % des jeunes formés dans la spécialité métallurgie occupent un emploi de spécialité métallurgie travail métaux, etc. ; les jeunes formés de la spécialité métallurgie représentent 3,5 % des jeunes sortants de 1998 en emploi en 2001 ; 1 027 jeunes de cette spécialité sont en emploi en 2001 alors que 756 emplois de cette spécialités sont occupés par des jeunes issus des formations professionnelles. En théorie si chaque jeune travaille dans sa spécialité, ici l'offre (des employables, soit hors chômage, 1 027 jeunes) est supérieure à la demande (756 emplois). Le taux d'adéquation métallurgie dans l'hypothèse adéquationniste serait donc de 74 % (756/1057) des jeunes formés de la spécialité métallurgie. En réalité ce taux n'est que de 34 %, il existe donc un écart entre l'hypothèse adéquationniste et la réalité de 40 %. Par ailleurs, le taux de chômage pour les jeunes de cette spécialité est de 8,6 %.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Les estimations et les éléments descriptifs sont présentés par spécialités pour mettre l'accent sur cet aspect. Or, on peut soupçonner des distinctions par niveau de formation. Des investigations par niveau pourraient sembler alors plus appropriées. En réalité, s'il apparaît effectivement certaines différences entre les niveaux, les distinctions ne sont pas spécifiquement liées au niveau, comme nous le verrons. Par ailleurs, compte tenu d'un « déclassement » important pour les jeunes des formations professionnelles et donc d'une certaine perméabilité entre niveaux de formation et qualification des emplois, décliner la matrice de correspondance *spécialité de formation – spécialité d'emploi* de la section suivante par niveau n'a pas nécessairement alors beaucoup de sens¹. Les distinctions importantes entre niveaux seront néanmoins commentées pour les estimations *ceteris paribus*, sans que les investigations soient reproduites (voir Bruyère et Lemistre, 2009).

Par ailleurs, le choix effectué pour les variables caractérisant le niveau d'études recoupe partiellement la nomenclature en niveau qui n'est pas homogène pour des raisons historiques évoquées précédemment. Comme l'obtention du diplôme est déterminante pour l'insertion (Lemistre, 2004), pour chaque niveau ont été distingués les diplômés des non diplômés et pour les estimations par niveau les bac+2 diplômés (niveau III) et non diplômés (niveau IV sup.) ont été regroupés.

La matrice du tableau 10 donne le détail de l'adéquation de spécialité formation–emploi dont la mesure par spécialité constitue la diagonale. Une catégorie *spécialités générales* a été ajoutée pour tenir compte des jeunes issus des filières professionnelles qui accèdent à des emplois qui ne nécessitent pas de spécialisation (emplois non qualifiés ou qualifiés à fort contenu en capital humain général)². Il est important de noter que les spécialités *autres (industrielles ou tertiaires)* regroupent des spécialités où les effectifs sont très faibles et aussi des spécialités inclassables car à la frontière de plusieurs catégories. Côté emploi, il s'agit également des spécialités

¹ Le déclassement sera traité dans la seconde partie. Pour une analyse des interactions entre déclassement et adéquation de spécialité le lecteur pourra se reporter à Bruyère et Lemistre (2005) et à Bruyère et Lemistre (2006), pour le détail par niveau.

² Ces deux types d'emplois auraient pu être séparés puisque certains sont qualifiés et d'autres non. Ce découpage supplémentaire a été effectué sans que cela modifie les résultats obtenus pour une variable unique.

professionnelles pour lesquelles il n'existe pas de spécialité de formation centrée sur le corps de métier.

Le taux d'adéquation moyen de seulement 44 % apparaît encore surestimé. En effet, il est poussé à la hausse par les professions réglementées dont la plupart appartiennent à la spécialité *paramédical-travail social* (70 % d'adéquats) qui représente 19,3 % des jeunes formés en emplois.

La première intuition est de relier l'inadéquation de spécialité à un phénomène de déséquilibre entre l'offre et la demande par spécialité. C'est le « fameux » argument de l'inadéquation de l'offre de formation à la demande de compétence. Ainsi, pour certaines spécialités d'emploi, les employeurs s'alimenteraient dans d'autres spécialités de formation car l'offre est insuffisante pour le type d'emploi pour lequel ils embauchent les jeunes. *A contrario*, certaines spécialités de formation présentent des effectifs trop importants par rapport à la demande et exposent les jeunes formés au risque de chômage et à des taux d'adéquation faibles.

L'analyse du tableau 10 montre que si ces phénomènes quantitatifs jouent, ils ne sont pas particulièrement déterminants de l'adéquation. Le taux d'adéquation représenté par le pourcentage de formés qui travaillent dans leur spécialité est, en effet, relativement indépendant de l'équilibre entre offre et demande. Par exemple, une adéquation *mécanique* conduirait à des taux d'adéquation proches de 100 % lorsque le nombre d'emplois est supérieur au nombre de formés en emploi, ce qui est le cas pour quatre spécialités (*commerce-distribution, hôtellerie-restauration, autres industries et autres tertiaires*). Pour les autres spécialités, l'adéquation théorique n'est jamais inférieure à 64 %. Ainsi, pour l'ensemble des spécialités l'adéquation devrait être de 80 % *en théorie* alors qu'elle est de 44 %. L'écart observé entre le *taux d'adéquation théorique* et le *taux d'adéquation observée* exprime la part des jeunes qui se dirigent vers d'autres spécialités sans que cela s'explique par un déséquilibre quantitatif. Ainsi, pour 36 % (80-44) des jeunes (tableau 10 *adéquation théorique-observée*), soit près des deux tiers de ceux qui sont en inadéquation (56 %), cette dernière ne s'explique pas par des facteurs quantitatifs (individuels ou liés à la formation initiale).

Cette moyenne cache de grandes disparités entre les spécialités, y compris pour des écarts comparables. Prenons par exemple, l'*agriculture* et le *paramédical travail social* qui sont assez proches d'une situation « théorique ». Dans un cas l'adéquation est forte et le

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

nombre d'emplois est proche du nombre de formés : fort logiquement ceci concerne les professions réglementées de la spécialité *paramédical travail social*. Dans l'autre cas, l'adéquation est faible car le nombre d'emplois y est très inférieur au flux de formés (*agriculture*). Cette inadéquation importante s'explique alors essentiellement par des facteurs de déséquilibres quantitatifs ou structurels.

Plus l'écart *adéquation théorique–adéquation observée* est conséquent plus l'accès aux emplois est envisageable avec une formation d'une autre spécialité. En d'autres termes, l'écart est un indicateur de degré de spécificité des emplois de chaque spécialité. D'où, par exemple, un écart très conséquent pour la spécialité *autres industries* malgré des effectifs comparables de formés et en emploi. Les écarts supérieurs à 50 % concernent ensuite *métallurgie travail métaux, commerce distribution, l'hôtellerie restauration, et autres tertiaires*. Pour la majorité des emplois de ces spécialités, le lien avec la spécialité de formation est donc particulièrement faible. Il s'agit, soit d'emplois peu qualifiés à faible contenu technique au sein de la spécialité (*métallurgie travail métaux, nettoyage dans autres tertiaires, etc.*), soit d'emplois à fort contenu transférable (*emplois administratifs et autres tertiaires, commerce distribution, etc.*).

On peut évidemment objecter que les jeunes sont en concurrence avec d'autres générations qui influencent la demande disponible et également qu'il existe des contraintes territoriales qui limitent la validité de la mesure théorique proposée ici. Pour les aspects territoriaux, des investigations régionales, néanmoins limitées par les effectifs, n'ont pas modifié les résultats. Pour les concurrences intergénérationnelles la question reste posée, sachant tout de même, d'une part, que les générations sont rarement sur des marchés similaires, et d'autre part que les écarts sont suffisamment conséquents pour que la conclusion générale reste valide.

Ainsi, l'inadéquation n'est pas essentiellement liée à des facteurs quantitatifs, ces observations descriptives sont complétées alors par une analyse *toutes choses égales par ailleurs* des déterminants de l'adéquation.

Le premier résultat est l'importance du niveau de formation comme déterminant de la probabilité d'être en adéquation trois ans après la fin des études. Plus le niveau est élevé, plus la probabilité d'être en situation d'adéquation est élevée. La certification joue un rôle souvent encore plus déterminant. Par exemple, pour un même

niveau (IV et V), le fait d'être certifié permet d'augmenter la probabilité d'être en adéquation de manière plus importante que de passer du niveau V au niveau IV. L'obtention du diplôme demeure donc un signal relativement fort pour signaler les *savoir-faire* spécifiques.

Les raisons d'arrêt des études sont également particulièrement déterminantes de l'adéquation. Le sentiment de *lassitude* exprime clairement un manque d'intérêt pour la spécialité de la formation suivie. La *lassitude* diminue, en effet, significativement la probabilité d'adéquation, signe vraisemblable d'une moindre qualité du *capital humain spécifique*. Toutefois, certains jeunes ont pu être contraints à l'inadéquation. Ainsi, dès lors que les ressources financières ne permettent pas à certains jeunes de poursuivre leurs études, ils acceptent aussi plus fréquemment un emploi non adéquat. En partie au moins, car ils n'ont pas le temps d'engager les ressources nécessaires (coûts de prospections) à l'obtention d'un emploi adéquat éventuellement mieux rémunéré.

En revanche, estimer *avoir atteint le niveau souhaité* ou *avoir trouvé un emploi* augmente les chances d'adéquation. Ces variables sont susceptibles de caractériser alors en partie la cohérence et la force du projet professionnel du jeune, susceptible alors d'avoir particulièrement investi le versant *capital humain spécifique* de sa formation initiale.

La dernière colonne du tableau 11 est un exemple de calcul de probabilité en regard d'un individu de référence : ayant un niveau V non certifié de spécialité mécanique, n'ayant pas suivi sa formation par la voie de l'apprentissage, n'ayant pas suivi de stage, n'ayant arrêté ses études pour aucune des quatre raisons retenues, originaire d'une régions sans chômage (ce dernier choix est destiné uniquement à simplifier la lecture).

Les spécialités d'emploi se répartissent en trois groupes qui sont les mêmes que l'on considère l'adéquation *ceteris paribus* ou les taux. Les spécialités de formation qui ont la plus forte probabilité d'adéquation sont *cuisine production alimentaire, bureau-informatique-secrétariat, commerce distribution, paramédical-travail social, BTP, autres tertiaires*. Les spécialités *autres industries* et *agriculture* conduisent à une probabilité d'adéquation relativement faible. Les autres spécialités se situent entre ces deux cas polaires. La hiérarchie au sein de chaque groupe diffère néanmoins de celle issue

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

des seuls constats descriptifs, compte tenu des particularités des jeunes de chaque spécialité.

Tableau 11. Déterminants de l'adéquation de spécialité en France

Probit (variable dépendante = 1, si GFE emploi = GFE formation)	% adéquat	Coeff.	SE	/ ref.
Probabilité de référence (constante)		-1,133***	0,068	24,4
Niveau d'études				
niveau 3	57,5	0,559***	0,032	11,7
niveau 4 sup	34,6	0,353***	0,057	7,1
niveau 4 certifié	47,9	0,47***	0,030	9,6
niveau 4 non certifié	32,3	0,281***	0,045	5,5
niveau 5 certifié	40,8	0,379***	0,027	7,6
niveau 5 non certifié	24,9	<i>ref.</i>		<i>ref.</i>
Expérience pendant les études				
Apprentissage	42,8	0,636***	0,044	13,5
stage pendant les études	43,3	0,239***	0,042	4,7
Taux de chômage région de formation		-0,011***	0,005	-0,1
Raison arrêt des études				
raison financière	40,6	-0,059***	0,021	-1,1
lassitude	37,5	-0,055***	0,018	-1,0
a atteint le niveau souhaité	53,1	0,195***	0,019	3,9
trouvé un emploi	49,9	0,178***	0,019	3,4
Spécialités Formation				
Mécanique	30,2	-0,033	0,052	-0,6
Métallurgie - travail métaux	34,0	<i>ref.</i>		
Electricité – électronique	30,4	-0,067	0,052	-1,2
Cuisine production alimentaire	46,9	0,17***	0,053	3,3
Travail Bois	38,5	0,073	0,065	1,4
Bureau - Informatique – Secrétariat	47,9	0,41***	0,049	8,3
Commerce – Distribution	45,5	0,302***	0,050	6,0
Paramédical - Travail social	70,0	0,272***	0,052	5,3
Hôtellerie restauration – Loisirs	33,1	-0,053	0,057	-1,0
Agricultures	17,7	-0,615***	0,052	-9,5
B.T.P	49,5	0,35***	0,052	7,0
Autres Industries	19,4	-0,427***	0,066	-7,0
Autres Tertiaires	43,3	0,343***	0,057	6,9

* *Les chiffres en italique sont les écarts types. La significativité des variables est indiquée de la manière suivante, chaque seuil critique de significativité 1, 5, 10 est indiqué respectivement par ***, **, *. Aucune étoile signifie que le coefficient de la variable est statistiquement non significatif au seuil de 10 %.*

Assez logiquement le fait d'avoir été formé en apprentissage augmente significativement la probabilité d'être en adéquation. Pour autant, le taux d'adéquation des apprentis (42,8 %) demeure inférieur au taux moyen et relativement proche de celui des jeunes qui ont suivi un stage. Stage qui lui aussi augmente la probabilité de réaliser l'adéquation.

L'analyse par niveau montre que la raison d'arrêt des études raisons *financières, lassitude et trouver un emploi* ont surtout une influence aux niveaux V et IV¹. En revanche, la hiérarchie des spécialités *ceteris paribus* en regard de l'adéquation est assez similaire entre niveaux. Il apparaît néanmoins une exception notable entre les niveaux III et les autres pour la spécialité *bureau-informatique-secrétariat*. Pour cette spécialité, la probabilité d'adéquation est particulièrement forte pour le niveau III contrairement aux deux autres niveaux. De fait, les taux d'adéquation respectifs pour cette spécialité aux niveaux III, IV et V sont 65,7 %, 34,8 % et 14,8 %. Les écarts dépassent nettement les écarts moyens entre niveaux. Les explications sont multiples et connues, au niveau V, il s'agit pour de nombreuses formations de *filières de relégation* qui conduisent très peu aux spécialités d'emplois visées et souvent à des emplois de services ou du tertiaire non qualifié. Ceci recouvre les flux importants entre cette spécialité de formation et *commerce-distribution et autres tertiaires* (tableau 1). En revanche, au niveau III il ne s'agit pas ou nettement moins d'une filière de relégation, d'une part. D'autre part, les débouchés sont nombreux pour les jeunes issus de ce niveau qui s'accaparent les emplois de cette spécialité à tous les niveaux de qualifications. En effet, le déclassement est relativement élevé pour les spécialités du tertiaire, au regard de l'industrie notamment (Giret et Lemistre, 2004).

2.3.2 Rendement salarial de la spécialité de formation

L'adéquation de spécialité dépend manifestement d'autres variables. Il ne s'agit donc pas, *a priori*, d'une variable exogène. Si l'adéquation a un effet significatif sur le salaire, il peut s'agir d'un effet moyen (*intercept effect*). Ici l'adéquation de spécialité apporterait un surplus salarial moyen aux jeunes qui la réalise indépendamment de l'effet sur le salaire des autres caractéristiques observables (niveau d'études, spécialités de formation, certification ou non, etc.). Une seule équation (fonction de gains) doit donc alors être estimée. *A contrario*, on peut supposer que les variables de la fonction de gains ont des effets moyens distincts pour les adéquats et les non adéquats (*slope effect*). Il faut alors estimer deux équations de gains et traiter le

¹ Estimations non reproduites à la disposition des lecteurs auprès de l'auteur.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

biais de sélection. Dans les deux cas la régression auxiliaire est celle du tableau 11¹.

Les deux approches sont retenues ici, la première pour estimer un effet moyen de l'adéquation et la seconde pour l'expliquer. Comme cela a été évoqué, chaque spécialité peut avoir un effet hors adéquation, puisque les différentes spécialités sont, par hypothèse, susceptibles de signaler différents niveaux de capital humain transférables ou des capacités d'adaptation distinctes. Ainsi, le rôle de la spécialité de formation est pris en compte indépendamment de la situation d'adéquation.

Le tableau 12 présente les résultats de l'estimation en une équation (*intercept effect*) par niveau sans reproduire les coefficients des autres variables de la fonction de gains qui sont analysés dans les estimations qui suivent (*slope effect*). La méthode pour tester l'endogénéité de l'adéquation est celle de Barnow, Cain et Goldberg (1981). Cette méthode est assez *standard* et le détail importe peu ici². A ce stade, notons uniquement que l'endogénéité de la variable adéquation est avérée si le coefficient de la variable *lambda1* est significatif dans l'équation, ce qui est toujours le cas ici (tableau 12). Cette variable dépend du résidu du probit présenté dans le tableau 13 et de sa répartition. Si l'on mesure le rendement de l'adéquation en ignorant son caractère endogène, il est d'un peu plus de 1 % (Bruyère et Lemistre, 2005). Il est donc sous estimé puisqu'il est ici de 13 % et varie entre 10 % au niveau IV et 18 % aux niveaux III et IV sup.

Dans l'estimation précédente, les variables de la fonction de gains sont supposées avoir un effet similaire pour les jeunes en adéquation et les autres. En réalité nous allons voir que ce n'est pas le cas pour certaines d'entre elles. A cette fin, l'estimation est réalisée en deux équations en traitant le biais de sélection (tableau 3), via la méthode *standard* (Heckman, 1979), en une étape (Cardorcet, 2004). Notons qu'une procédure alternative en une étape est envisageable (*switching regression model* – modèle à deux régimes), si elle permet d'améliorer

¹ Les estimations nécessitent de disposer d'instruments dans la régression auxiliaire (probit tableau 2) qui sont : les raisons d'arrêt des études, le taux de chômage régional, apprentissage et stage, toutes ces variables sont largement non significatives dans les fonctions de gains.

² Pour le détail des deux méthodes mises en œuvre, le lecteur peut se reporter à Bruyère et Lemistre (2006).

Salaires et formations initiales en France

sensiblement les estimations, les conclusions sont similaires (Lemistre, 2009).

Tableau 12. Rendement moyen de l'adéquation de spécialité en France

Variable dépendante ln(salaire mensuel 2001)	SLS		T2SLS	
Tous niveaux				
Adéquation emploi - formation	0,0139	0,0034	0,1357	0,0246
Lambda1			-0,0817	0,0152
Niveau 3 et 4s				
Adéquation emploi - formation	0,0100	0,0058	0,1845	0,0369
Lambda1			-0,1077	0,0221
Niveau 4				
Adéquation emploi - formation	0,01373	0,0072	0,1060	0,0457
Lambda1			-0,0639	0,0283
Niveau 5				
Adéquation emploi - formation	0,0110	0,0055	0,1754	0,0267
Lambda1			-0,1022	0,0161

Variables dont les coefficients ne sont pas reproduits : variables du tableau 4 et secteurs (NES 17), Île de France , pôle (urbain ref., rural périurbain, multipolarisé, taille de l'entreprise (-50 salariés, 50 à 200, 200 à 500, + de 500 ref.), quotité de travail (Tc ref., 80, 60, 50, 30 et moins), emploi régulier pendant les études, CSP du père et de la mère (6 postes plus n'a jamais travaillé), parcours (nombre de mois au chômage, nombre d'emploi (3 dichotomiques).

On constate tout d'abord que l'estimation en deux équations est plus appropriée que la précédente qui a toutefois permis d'estimer un effet moyen de l'adéquation (tableau 13). En effet, les différences entre les constantes (*intercepts*) sont quasi nulles, les variables observables n'agissent donc pas de la même manière pour les *adéquats* et les *non adéquats*. Ainsi, les rendements de la grande majorité des variables explicatives pour les *non adéquats* sont tous moins importants que pour les *adéquats*. Les différences sont peu prononcées pour les variables territoriales. En revanche, elles sont particulièrement significatives pour les rendements de la formation initiale : multipliées par près de 4 pour les niveaux IV certifiés et par 2 pour les niveaux III. En d'autres termes, les différences entre niveaux apparaissent liées essentiellement à la réalisation de l'adéquation.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Tableau 13. Déterminants des salaires en France : Adéquat versus non adéquat

	Adéquat		Non adéquat			
Constante	6,9879	0,0314	6,9855	0,0274		
Femme	-0,1034	0,0071	-0,0733	0,0057		
Niveau d'études						
niveau 3	0,1341	0,0108	0,0790	0,0081		
niveau 4 sup	0,0940	0,0171	0,0626	0,0131		
niveau 4 certifié	0,0408	0,0101	0,0040	0,0075		
niveau 4 non certifié	0,0407	0,0136	0,0113	0,0099		
niveau 5 certifié	0,0099	0,0091	-0,0173	0,0065		
niveau 5 non certifié	ref.		ref.			
Parcours après les études						
un seul emploi	ref.		ref.			
2 emplois	0,0536	0,0056	0,0282	0,0047		
3 emplois et plus	0,0769	0,0061	0,0491	0,0050		
nombre de mois au chômage	-0,0032	0,0005	-0,0028	0,0003		
Territoire						
Île de France	0,0640	0,0089	0,0580	0,0073		
pôle urbain	ref.		ref.			
pôle périurbain	-0,0147	0,0082	-0,0101	0,0067		
pôle multipolarisé	-0,0288	0,0133	-0,0151	0,0105		
pôle rural	-0,0322	0,0066	-0,0235	0,0055		
densité de population 10exp4	0,0301	0,0077	0,0313	0,0067		
Spécialités Formation –						
Emploi	<i>F et E</i>		<i>F</i>		<i>E</i>	
Mécanique	0,0356	0,0156	0,0111	0,0120	0,0224	0,0138
Métallurgie - travail métaux	ref.		ref.		ref.	
Electricité – électronique	0,0053	0,0158	0,0023	0,0119	0,0517	0,0154
Cuisine production alimentaire	0,0332	0,0170	-0,0411	0,0132	0,0371	0,0173
Travail Bois	-0,0396	0,0192	-0,0409	0,0156	-0,0339	0,0220
Bureau - Informatique – Secrétariat	-0,0107	0,0160	-0,0611	0,0121	0,0363	0,0147
Commerce – Distribution	0,0209	0,0157	-0,0600	0,0127	0,0094	0,0142
Paramédical - Travail social	0,0434	0,0174	-0,0414	0,0135	0,0130	0,0181
Hôtellerie restauration – Loisirs	0,0500	0,0196	-0,0388	0,0139	-0,0205	0,0161
Agricultures	0,0037	0,0223	-0,0019	0,0120	-0,0192	0,0225
B.T.P	-0,0056	0,0234	-0,0364	0,0143	-0,0037	0,0157
Autres Industries	0,0625	0,0234	0,0054	0,0143	0,0214	0,0151
Autres Tertiaires	0,0228	0,0169	-0,0604	0,0131	-0,0097	0,0131
spécialité hors GFE (générales)					0,0281	0,0148
rho	-0,1667	0,0658	0,5143	0,0432		
sigma	0,2237	0,0023	0,2528	0,0037		
Lambda2	-0,0373	0,0150	0,1300	0,0127		

Variables dont les coefficients ne sont pas reproduits secteurs (NES 17), Île de France, pôle (urbain ref., rural périurbain, multipolarisé, taille de l'entreprise (-50 salariés, 50 à 200, 200 à 500, + de 500 ref.),

Salaires et formations initiales en France

quotité de travail (Tc ref., 80, 60, 50, 30 et -), emploi régulier pendant les études, CSP du père et de la mère (6 postes plus n'a jamais travaillé), parcours (nombre de mois au chômage, nombre d'emplois (3 dichotomiques)).

Il est important de noter également que les pénalités salariales subies par les femmes sont nettement plus élevées lorsqu'elles sont en adéquation (-3 % de salaire), ce qui peut les conduire à moins rechercher encore cette situation, indépendamment des caractéristiques inobservables valorisables hors adéquation. De plus, les spécialités qui ont les rendements les plus élevés, *hors adéquation*, sont *mécanique, métallurgie travail métaux, électricité électronique et agriculture* et en France, comme dans la plupart des pays européens, les emplois sont fortement sexués (Coupié et Epiphane, 2006)¹. Or, ces spécialités de formation les plus rentables *hors adéquation* sont très majoritairement issues de formations masculines.

Pour les spécialités, on observe des écarts qui traduisent les rendements différenciés de l'adéquation selon la spécialité de l'emploi occupé. Toutefois, il est impossible de déterminer ce qui relève de la spécialité de formation *stricto sensu* et de la spécialité d'emploi. En effet, *côté emploi* le rendement de la spécialité relève de l'état du marché pour chaque spécialité qui demeure lié à bien d'autres paramètres que l'offre ou le type de formation. La hiérarchie mise en exergue est donc étroitement liée à des facteurs qui dépassent largement le flux de sortants de la génération 98 par spécialité.

Les différences entre spécialités sont plus lisibles pour les *non adéquats*. Tout d'abord, *côté formation*, l'existence de rendements différenciés confirme une hiérarchisation salariale des spécialités de formation indépendante de l'adéquation et de la spécialité d'emploi (prise en compte par ailleurs). Les spécialités de formation semblent donc effectivement signaler des aptitudes transférables (capital humain général ou capacité d'adaptation) distinctes d'une spécialité à l'autre. Ces différences salariales entre spécialités sont non négligeables puisqu'elles s'écartent de la référence de plus de 6 %. Le rôle déterminant de la spécialité est à souligner, puisque les écarts sont comparables à ceux obtenus entre tous les niveaux au moins jusqu'au

¹ Ceci justifie que les estimations n'aient pas été réalisées séparément pour les hommes et pour les femmes, l'un des deux genres étant toujours largement dominant dans une spécialité.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

niveau IV sup. pour les *non adéquats*. Ceci traduit clairement un rôle déterminant de la spécialité dans la valorisation de la formation pour les bacs et moins. Les estimations par niveaux confirment ce résultat et montrent que les écarts entre spécialités sont également très importants pour les niveau III et IV sup¹. Ces écarts s'avèrent également très prononcés à ce niveau pour les salariés *adéquats* avec un écart qui culmine à -25 % par rapport à la référence, pour les spécialités *bureau informatique secrétariat*. Ceci traduit parfaitement la conjecture précédente, selon laquelle pour cette spécialité et à ce niveau si l'adéquation est très élevée, c'est parce que les niveaux III et IV sup. occupent la majorité des emplois de cette spécialité y compris pour des emplois de bas niveau de qualification.

La hiérarchie des formations via les spécialités est donc évidente. Au vu de la matrice *spécialité de formation – spécialité d'emploi*, peut-on mettre alors en exergue des « stratégies gagnantes » en termes de salaire pour les *non adéquats* ?

Si l'on considère uniquement les spécialités hors *autres*, le nombre de combinaisons *hors adéquation* est de 90 (10X10 – 10). Sur ces 90 possibilités, si l'on ne retient que les cas où au moins 1 jeune sur 20 (5 %) d'une spécialité de formation donnée occupe l'emploi d'une autre spécialité donnée (tableau 1), il n'existe que 7 cas possibles dans lesquels pour les *non adéquats* la somme du coefficient de leur *spécialité de formation* et celui d'une autre *spécialité d'emploi* est supérieur au rendement de l'*adéquation* pour cette *spécialité de formation*². En conséquence, s'il existe des écarts entre spécialités qui révèlent le caractère transférable des aptitudes qu'elles véhiculent, il est clair néanmoins, que le rendement le plus élevé de la spécialité est obtenu en adéquation.

Pour autant, rappelons que les salaires moyens des *adéquats* et des *non adéquats* semblent proches *ceteris paribus* (Tableau 3 SLS et Bruyère et Lemistre, *op. cit.*). Si les méthodes d'estimation mises en œuvre ignoraient l'effet indirect des déterminants de l'adéquation, l'écart avec le rendement de l'adéquation estimé ici peut sembler conséquent (1 % contre plus de 10 %). Or, les estimations révèlent que les *non adéquats* ne sont peut-être pas totalement perdants, voire pas du tout. En effet, dans la première estimation, le signe négatif du

¹ Estimations non reproduites à la disposition des lecteurs auprès de l'auteur.

² Il s'agit des combinaisons spécialité de formation spécialité d'emploi respectives suivantes : 5 -6 ; 6-7 ; 7-6 ; 7-1411-7 ; 20 -6 ; 50-7.

coefficient de la variable λ_1 signifie que les jeunes qui sont en adéquation de spécialité ont des caractéristiques inobservables ou inobservées qui agissent négativement sur leur salaire, d'une part. D'autre part et surtout, ce résultat indique que les jeunes *non adéquats* bénéficient d'un rendement salarial de ces caractéristiques non observables. Dans le cadre de l'estimation en deux équations de gains, le traitement du biais de sélection fait nettement apparaître cet effet positif pour les non adéquats (significativité forte de λ_2 et $\lambda_2 > 0$), ceci pour tous les niveaux de formation, alors que le biais de sélection négatif est parfois à la limite de la significativité ou non significatif selon le niveau pour les *adéquats*.

Ce résultat peut paraître tout à fait paradoxal, au moins dans le cadre d'interprétation de la théorie du capital humain proposée dans le premier chapitre. Dès lors que l'on accepte les hypothèses de la théorie de l'assignement, un tel constat trouve une explication : les jeunes qui ne travaillent pas dans leur spécialité de formation valorisent des talents innés ou acquis hors du milieu scolaire (seuls saisis ici via la formation initiale) qui leur confère une plus grande adaptabilité et inversement pour les autres.

De plus, il peut aussi être interprété en regard de l'évolution des modes de gestion de la main-d'œuvre, dès lors que l'on rappelle certains éléments de la *logique compétence*. Les compétences sont réparties ici en trois grands groupes : savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être. Il ne fait aucun doute que la situation d'adéquation conduit à une forte valorisation des savoir-faire spécifiques à un domaine de spécialité. Les jeunes qui ne réalisent pas l'adéquation sont donc susceptibles de valoriser davantage les savoir apprendre, les savoir-être, soit les capacités d'adaptation de la théorie de l'Assignement. L'approche par les compétences relativise donc la spécificité d'une formation professionnelle en mettant en exergue des capacités d'adaptation qui peuvent conduire certains jeunes à être compétitifs pour des emplois, *a priori*, éloignés de leur spécialité de formation. « Recevoir une formation, c'est alors à la fois être mis en concurrence avec les élèves d'une ou plusieurs autres formations et se protéger de la concurrence que ceux-ci exercent [via les acquis spécifiques à chaque formation]. C'est être préparé prioritairement à certains emplois mais aussi acquérir la possibilité d'accéder à d'autres emplois quitte à subir la concurrence des jeunes possédant des compétences communes. C'est enfin et surtout acquérir des savoir être

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

et des réflexes cognitifs pouvant être réutilisés dans un très grand nombre de contextes » (Beduwe, Espinasse et Vincens, 2007, p. 107).

Par ailleurs, au cours de la vie active, la correspondance spécialité de formation – spécialité d'emploi se dégrade différemment selon la spécialité de formation départ (Chardon, *op. cit.*). Selon la mesure normative retenue par Bruyère et Lemistre (2006) pour l'ensemble des salariés des formations professionnelles au sens large (hors spécialités générales de la NSF) à partir de l'enquête FQP 2003, 25 % de la génération des moins de 35 ans travaillent dans sa spécialité de formation en 1998, contre seulement 16 % des 45 ans à moins de 55 ans et 19 % pour les 35 ans à moins de 45 ans.

Un tel résultat semble traduire un rôle décroissant de l'adéquation au cours de la carrière, les capacités d'adaptation à d'autres spécialités étant croissantes au cours de la carrière. Si ces évolutions n'ont pas nécessairement un impact négatif sur les salaires, ce n'est pas le cas en regard du risque de chômage. En effet, occuper un emploi dans sa spécialité de formation cinq ans auparavant, en 1998, limite significativement le risque de chômage en 2003 pour l'ensemble des générations. Construire ses compétences dans la continuité de sa formation initiale en terme de spécialité semble donc limiter le risque de chômage (Bruyère et Lemistre, *op. cit.*). Toutefois, ce résultat doit être corroboré par d'autres études.

En résumé, la spécialité de formation véhicule non seulement des compétences techniques spécifiques au domaine de spécialité mais aussi des capacités d'adaptation. Les résultats pourraient néanmoins être associés à des effets conjoncturels ou aux spécificités de la génération ou du pays. En réalité ce n'est manifestement pas le cas puisque une investigation menée sur des données allemandes pour la même génération observée trois années après la sortie du système éducatif corrobore les résultats (Bouder et Lemistre, 2008). En effet, ces deux pays se caractérisent par des systèmes de formation professionnelle très différents, le premier privilégiant une formation initiale plus générale et plus éloignée de l'entreprise et le second l'apprentissage. Une comparaison entre ces deux cas polaires permet de tirer des conclusions assez générales sur le rôle des spécialités de formation. La sous section suivante synthétisera les aspects communs aux deux pays et resituera les enjeux liés au rôle dévolue à la spécialité dans le cadre de l'élaboration du cadre européen de qualification (*European Qualification framework*).

2.3.3 Rôle de la spécialité de formation : éléments de comparaison France - Allemagne

Pour l'Allemagne, la génération 98 a été reconstituée à partir d'une base plus large. Les données allemandes sont celles de l'Institut de recherche sur les filières professionnelles et le marché du travail (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – IAB*). Il s'agit du suivi des actifs cotisant aux caisses d'assurance maladie (IAB 1975-2001 - données régionales) Sont inclus près de 2 % des « actifs » en Allemagne. La base ainsi constituée concerne 4 103 jeunes ayant achevé leur cursus scolaire en 1998 par une formation professionnelle, Duale (*Volks-, Haupt, Realschule mit Berufsausbildung*), bac + professionnalisation (*Abitur mit Berufsausbildung*) bac+2 professionnel (*Fachhochschulabschluss* formation initiale) et occupant un emploi en 2001, sachant qu'ils ont tous occupé un emploi pendant leur scolarité, principalement en apprentissage.

La supériorité relative de la base allemande concerne l'essentiel : la correspondance des spécialités côté formation et côté emploi. Les nomenclatures sont les mêmes, puisqu'il s'agit des spécialités d'emploi en formation en 1998 (toujours un emploi pendant la formation) puis de l'emploi 2001. Par souci de comparaison avec les résultats français, les 130 catégories ont été regroupées au sein des 13 GFE. La comparaison n'est pas la principale raison. En effet, garder une nomenclature très détaillée conduit à une acception de l'adéquation extrêmement restreinte, car la nomenclature en 130 postes conduit à considérer comme non adéquat des situations où un individu occupe un emploi d'une spécialité très proche de sa spécialité en formation. C'est d'ailleurs l'objectif des GFE de regrouper les catégories par « corps de savoirs », pour limiter ce type de biais. Une dernière raison, technique celle-ci, pourrait justifier à elle seule le regroupement des 130 catégories, il s'agit tout simplement des contraintes d'effectifs par catégorie. Le passage de la nomenclature en 130 postes aux 13 GFE est assez aisé, puisque les 130 postes regroupent la totalité des 386 catégories d'emploi de la nomenclature française (PCS).

Toutes les estimations mobilisent les mêmes méthodes que précédemment, nous ne donnerons donc ici qu'une synthèse des principaux résultats dont le lecteur trouvera le détail dans Boudet et Lemistre (2008) et Lemistre (2009).

La première adéquation facilement mesurable concerne les 130 spécialités 1998 comparées à 2001. Le taux d'adéquation est alors de

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

59,7 %. L'adéquation semble donc particulièrement forte puisque le niveau de détail est très élevé. On peut alors logiquement soupçonner que le regroupement en 13 GFE des 130 catégories conduira à une adéquation plus forte encore. Or, tel n'est pas le cas puisque le taux d'adéquation augmente de « seulement » 10 % pour atteindre 70 %. En d'autres termes, près d'un tiers des jeunes Allemands issus de la formation professionnelle ne travaillent pas dans leur spécialité trois années après les études. Soit tout de même moitié moins qu'en France. On aurait pu s'attendre néanmoins à un écart plus conséquent pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les systèmes de formation professionnelle sont fondamentalement différents, tant en regard de leur place au sein des représentations sociales que du lien qu'ils entretiennent avec le marché du travail. Sur ce dernier point, le système allemand qui met les jeunes en situation de travail devrait, *a priori*, mécaniquement conduire à une plus forte adéquation, *a minima* pour des raisons géographiques. En effet, pour la France, le lien entre le lieu de formation et le bassin d'emploi de ce même lieu est loin d'être systématique, notamment parce que la décentralisation en matière de formation professionnelle n'est pas si ancienne (un peu plus de vingt ans) et que le lien formation-territoire qui en découle est encore largement sujet à débat (Mallet, 2006, notamment). En revanche, en Allemagne, le seul fait d'avoir été en emploi dans la spécialité durant les études garantit à l'évidence une meilleure adéquation au bassin d'emploi du lieu de formation¹.

La circulation entre spécialités obéit à des logiques assez proches en France et en Allemagne. Par exemple, une majorité d'inadéquats de la spécialité *commerce-distribution* occupe des emplois de spécialité *bureau informatique secrétariat*², les spécialités industrielles et le *BTP* alimentent également les spécialités tertiaires pour chaque spécialité souvent pour au moins 10 % de l'effectif, l'inverse étant nettement

¹ Une telle remarque semble d'autant plus valide que les jeunes ne semblent pas enclins à la mobilité géographique en France pour réaliser l'adéquation. En effet, les jeunes adéquats et non adéquats ont des mobilités géographiques similaires (mobilité saisie par les changements de région, de zone d'emploi entre le lieu de formation 1998 et d'emploi 2001). Les variables de mobilité n'ont de fait aucune significativité au sein des déterminants de l'adéquation. Celle-ci renseigne néanmoins peu sur l'adéquation territoriale des formations qui nécessiterait des éléments non disponibles.

² Pour la France les autres tertiaires peuvent être pris en compte en regard des remarques précédentes relatives à la codification en GFE des données allemandes.

Salaires et formations initiales en France

moins vrai. Compte tenu d'effectifs réduits pour l'Allemagne, le commentaire ne sera pas davantage détaillé par spécialité.

L'adéquation en Allemagne n'est donc pas aussi mécanique que l'on pourrait le soupçonner. Ainsi le taux d'adéquation mécanique (effectif de sortant/effectif en emploi pour l'ensemble et chaque GFE) est de 87 % contre 80 % pour la France. L'écart entre offre de formation et demande pour l'ensemble des spécialités professionnelles au sein de la génération 98 n'est donc pas considérable. Comme l'adéquation *mécanique* est plus élevée en Allemagne, la différence avec une adéquation réelle plus élevée demeure non négligeable. En effet, 17 % des sortants ne travaillent pas dans leur spécialité de formation, alors que, quantitativement, les emplois étaient *a priori* disponibles dans la spécialité. Ce pourcentage est moins de la moitié de celui de la France avec un déséquilibre quantitatif offre/demande proche. Ceci relève évidemment des spécificités des systèmes de formation professionnelle. Le problème pour la France ne serait donc pas tant de mieux assurer la correspondance nombre de jeunes formés - nombre d'emplois disponibles, mais de faire en sorte que les jeunes d'une spécialité donnée s'orientent davantage vers les métiers correspondants. Une telle lecture reste discutable dès lors que les jeunes *non adéquats* sont susceptibles d'obtenir des niveaux de salaire comparables ou proches, comme cela a été évoqué plus haut.

Les taux d'adéquation théoriques sont relativement proches pour l'Allemagne et la France. Pour autant on peut s'interroger sur les similarités relatives aux déterminants de l'adéquation et à son rendement salarial. Concernant les déterminants, les spécialités de formation ont les effets les plus comparables entre les deux pays ; les hiérarchies sont, de fait, assez similaires selon des critères de classement où la proximité est examinée en regard de l'appartenance à la première ou dernière moitié ou de la proximité dans le classement. Ces classements parallèles font apparaître seulement deux exceptions sur treize GFE, l'adéquation étant relativement plus forte (au sein du pays) en Allemagne qu'en France pour les spécialités du GFE *agriculture* et inversement pour le GFE *commerce distribution*.

D'autres différences apparaissent, la plus remarquable est très révélatrice des différences essentielles entre systèmes éducatifs. Il s'agit du constat d'une probabilité d'adéquation décroissante avec le niveau de formation, ceci à l'opposé de la France. Un tel résultat apparaît, en réalité, plus cohérent avec la théorie que celui obtenu pour le cas français. En effet, la hausse du niveau d'études a pour corollaire

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

une augmentation de la part des compétences transférables acquises ou révélées, ce qui devrait logiquement conduire à une moindre probabilité d'adéquation stricte lors de l'accroissement du niveau. Tel n'est le cas pour la France, cela interroge évidemment sur la valeur du « signal spécialité » pour les niveaux inférieurs, qui s'avère plus déterminant au plus haut niveau malgré des contenus de formations plus généraux.

Le plus important pour la comparaison bilatérale demeure les effets salariaux. Les estimations par niveau ou tous niveaux donnent un écart moyen de salaire entre adéquat et non adéquat *ceteris paribus* proche de 10 %. En d'autres termes, en Allemagne l'adéquation rapporte significativement, plus encore si l'on prend en compte le caractère endogène, c'est-à-dire son lien à d'autres variables dont les spécialités. Le rendement en regard des seules variables observables est alors de près de 20 %.

Notons que les résultats obtenus si l'on mesure l'adéquation à partir des 130 spécialités et non des 13 GFE sont proches.

Comme pour la France, ce rendement moyen masque des disparités quant aux effets sur le salaire des variables observables. Les résultats apparaissent ici totalement cohérents avec le cas français : la plupart des variables observables sont mieux valorisées ou ont un rôle plus déterminant lorsque les jeunes travaillent dans leur spécialité de formation trois ans après leur sortie du système éducatif. Ainsi, les écarts entre niveaux de formation sont plus importants pour ces jeunes.

Concernant le rendement des spécialités. Il s'agit du rendement de l'adéquation spécifique à chaque spécialité pour les *adéquats*, d'une part et d'autre part, du rendement *côté emploi* ou *côté formation* pour les *non adéquats*. La proximité entre France et Allemagne est examinée en prenant en compte les mêmes critères que précédemment, soit l'appartenance à la première ou dernière moitié ou de la proximité dans le classement (fin première moitié dans un pays, début seconde dans l'autre et en tout état de cause pas au maximum cinq places d'écart entre les deux classements). Selon ce critère pour les trois classements les hiérarchies sont assez similaires, seules une à trois spécialités diffèrent significativement selon les cas.

Lorsqu'il n'y a pas de correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi, la hiérarchie salariale des spécialités *côté emploi* est relativement similaire entre les deux pays, seule l'*Hôtellerie restauration* occupe une place intermédiaire dans le

Salaires et formations initiales en France

classement allemand alors qu'elle se situe à l'avant dernière place dans le classement français.

Les bouleversements apparaissent plus importants pour les GFE formation. Ainsi, les jeunes formés dans les spécialités *paramédical – travail social et commerce distribution* qui travaillent dans d'autres spécialités d'emploi obtiennent-ils de meilleurs salaires en Allemagne qu'en France *ceteris paribus*, inversement pour l'agriculture.

Les premiers résultats convergents les plus remarquables concerne les jeunes qui travaillent dans leur spécialité de formation pour lesquels on observe des écarts nettement plus conséquents qu'en France entre spécialités atteignant jusqu'à 15 % (hors GFE *autres*) contre moins de 10 % pour la France. Ce rôle plus important de la spécialité peut s'expliquer par la professionnalisation plus prononcée, les formations étant plus spécifiques en Allemagne qu'en France.

Pour les jeunes en situation d'inadéquation, les spécialités de formations semblent effectivement signaler des capacités d'adaptation à des emplois d'autres spécialités. Les différences salariales entre spécialités sont, en effet, non négligeables. En France, elles s'écartent de la référence pour certains GFE de plus de 5 %, soit des écarts proches ou supérieurs à ceux obtenus entre les niveaux de formation pour les *non adéquats*. Pour l'Allemagne, les écarts vont encore se creuser pour atteindre près de 30 %, soit l'équivalent de la différence moyenne entre les diplômés de niveau bac+2 et les jeunes détenteurs d'un diplôme inférieur au bac. Or, la notion de niveau de formation est plus floue en Allemagne qu'en France pour les formations professionnelles. En effet, la filière professionnelle est surtout concentrée dans le système dual en Allemagne et le lien au niveau est relativement flou, même si les formations duales sont réputées de niveau inférieur au bac (*Abitur*). En d'autres termes, les rendements salariaux hiérarchisent les spécialités en termes de niveau au-delà de leur spécificité à l'emploi.

Le résultat le plus remarquable est le constat d'un biais de sélection positif pour les non adéquats et négatifs pour les adéquats. Ainsi en Allemagne comme en France les jeunes qui ne travaillent pas dans leur spécialité valorisent davantage que les adéquats, des compétences innées ou acquises hors système éducatif. Ensuite, l'existence manifeste d'une hiérarchie des spécialités hors adéquation en Allemagne, qui plus est proche de la hiérarchie française, traduit clairement le signalement de compétences transférables via la spécialité de formation.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Les systèmes français et allemand de formation professionnelle sont assez éloignés, l'un reste largement ancré dans le système éducatif et l'autre est très proche de l'entreprise. Pourtant nos résultats suggèrent que même en Allemagne où 100 % des jeunes ont eu un emploi dans leur spécialité de formation en cours d'études, 30 % ont quitté cette spécialité trois ans plus tard. Quant à la France près du double ne travaillent pas dans leur spécialité de formation trois ans après la fin des études.

En résumé et en conclusion, si l'on considère que la formation dans une spécialité donnée ne peut être avantageusement valorisée que dans un emploi de même spécialité, on peut alors conclure à une inefficacité des systèmes éducatifs de formation professionnels, particulièrement en France. Une telle conclusion s'accorde avec une perspective théorique où la spécialité reflète uniquement un capital humain spécifique aux emplois de même spécialité. Cette perspective, largement répandue et défendue par les institutions y compris européennes, peut néanmoins être contestée en partie. Sur le plan théorique, nous avons rappelé que la théorie de l'*assignment* met en évidence la complexité de l'allocation des individus aux emplois (Sattinger, 1993). Dans ce processus d'allocation, la formation dans une spécialité peut alors permettre l'acquisition de capacité d'adaptation à d'autres spécialités. Ensuite, les individus peuvent posséder des aptitudes à occuper des postes de travail, sans qu'elles soient nécessairement liées à leur parcours scolaire. Ne pas travailler dans sa spécialité de formation n'est plus nécessairement alors une situation défavorable sur le plan salarial.

Les investigations menées pour la génération des jeunes sortis de formation professionnelle en 1998 observés en 2001 en France et en Allemagne accèdent de telles hypothèses, tout en soulignant néanmoins le rôle plus prégnant du diplôme si le jeune travaille dans sa spécialité de formation. En effet, pour les deux pays les niveaux de formation et les spécialités ont un impact salarial nettement plus conséquent dans cette situation. Toutefois, certaines spécialités ont une rentabilité salariale relativement faible en situation d'adaquation. Ensuite, pour les jeunes qui occupent un emploi d'une autre spécialité que leur spécialité de formation, les caractéristiques inobservées leur procurent un avantage salarial et la spécialité de formation continue à jouer un rôle. Les spécialités hiérarchisent donc les formations entre elles en signalant des capacités d'adaptation à des emplois d'autres

spécialités et, pour accéder à ces emplois, les individus font valoir des aptitudes non observées dans les données d'enquêtes.

De tels constats dans deux pays d'Europe aux systèmes éducatifs très différenciés ne sont pas neutres quant à la logique qui doit prévaloir pour la constitution de catégories européennes. C'est ce que nous allons voir dans la sous-section suivante pour le cadre européen de qualification.

2.3.4 Cadre européen de qualification et spécialité de formation

Une réflexion est actuellement menée pour réaliser un cadre européen de qualifications (*European Qualification Framework – EQF*). Les classifications EQF proposées reposent sur plusieurs niveaux dans le cadre d'une hiérarchisation de trois composantes : *knowledge, skills et competence*. Ces ensembles caractérisent les acquis indispensables à acquérir pour chaque niveau. Si l'objectif est de fixer un cadre commun, entre autres pour les systèmes éducatifs, il est clair que l'intention est de relier les critères d'évaluation des niveaux aux catégories du marché du travail dans un souci de « transparence ». En d'autres termes, il s'agit de créer des « signaux » clairs pour les employeurs. Dans ce domaine, la hiérarchie établie comporte de nombreuses limites (Bouder, Dauty, Kirsch, Lemistre, 2008).

Dans le cadre théorique du signal productif évoqué dans le premier chapitre, le signalement du versant *knowledge* de l'EQF concerne les connaissances qui ont un caractère général même si elles s'appliquent à des domaines particuliers, puisque ces derniers recouvrent un ensemble relativement vaste de professions au sein de chaque domaine. En d'autres termes, la durée d'études ou le niveau signalent efficacement le *knowledge*.

La distinction entre les deux autres déterminants de l'EQF *skills* et *competence* est plus délicate. Tout d'abord, lorsque l'on confronte les traductions de ces deux termes en différentes langues. Par exemple, en français *skills* est souvent traduit par... compétences ! Là encore la confusion entre les termes est courante si l'on se place du point de vue du système éducatif. Beaucoup moins du côté du marché du travail. Or, à nouveau les distinctions effectuées pour la construction de l'EQF sont intentionnellement plus proches des catégories « côté » marché du travail. On peut alors rapprocher la distinction entre *skills* et *competence*, telle qu'elle ressort de la classification en niveaux, du diptyque logique qualification / logique compétence. Il nous semble

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

important de rappeler ici certaines évolutions relatives à ces deux conceptions qui éclaireront le rôle des certifications compte tenu des principales transformations des modes de gestion de main-d'œuvre (Lattes, Lemistre et Roussel, 2007).

Par de nombreux aspects, les concepts de qualification et de compétence se recoupent et, surtout, celui de compétence n'est pas encore clairement défini. La littérature actuelle propose, en effet, un nombre considérable de définitions¹. Pour autant, une distinction fondamentale peut être faite entre les deux concepts. A l'inverse du terme de qualification, la compétence désigne sans ambiguïté une caractérisation du salarié et non du poste. En outre, le concept de compétence est beaucoup plus « riche » que celui de qualification. Ainsi, la qualification dans son expression la plus simple peut être associée aux savoir-faire requis pour accéder à un emploi. Si ces critères peuvent aussi être associés à la compétence, cette notion va, d'une part, affiner l'analyse². D'autre part, la compétence recouvre des notions spécifiques qui combinent notamment savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre.

Cette attention plus marquée en direction des caractéristiques individuelles au détriment, ou plutôt en complément, de celles de l'emploi s'inscrit dans le mouvement plus vaste de l'individualisation des rémunérations (*merit pay*). L'individualisation s'inscrit notamment dans le cadre d'innovations organisationnelles. La concurrence accrue sur des gammes de produits de plus en plus étendues et changeantes exige en effet des entreprises une adaptation rapide à leur environnement. Afin de répondre à ce nouveau contexte, la firme doit être « réactive », c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir reconfigurer rapidement ses ressources de production et avoir la capacité de répondre rapidement aux exigences des consommateurs. Il est alors nécessaire d'impliquer beaucoup plus les individus salariés, ce qui a notamment justifié la mise en place de l'individualisation dans la plupart des pays de l'OCDE (Sire et Tremblay, 1998). La logique compétence est donc l'aboutissement le plus extrême de l'individualisation. Ce sont sans aucun doute ces évolutions qui

¹ Pour un exposé plus complet sur les deux logiques, le lecteur se reportera à Lattes, Lemistre, Roussel (2007).

² Par exemple, les composantes de la compétence seront le diplôme, l'ancienneté dans la fonction, l'expérience sur le marché du travail, les aptitudes spécifiques acquises par le biais de la formation initiale (options) ou post-scolaire formelle ou informelle.

portent l'établissement de nomenclatures telles que l'EQF qui associent caractéristiques de l'emploi et des individus.

Même si elle ne peut se passer des connaissances acquises, la compétence ne se repère pas essentiellement dans les diplômes puisqu'elle relève davantage de l'individu que de catégories collectives. Dans cette perspective, le rôle des diplômes, voire de la formation postscolaire formelle, pourrait être nettement affaibli. Toutefois, « avant d'être une solution, la compétence est indice de problèmes... (notamment), l'interrogation sur la reconnaissance des acquis lorsqu'ils sont mis en œuvre qui s'effectue mal selon les formes collectives en vigueur de rémunération et de gestion des carrières » (Lichtenberger, 1999). La rémunération fondée sur les compétences pose de fait le problème de leur évaluation sur des critères objectifs permettant de maintenir l'équité interne. Ainsi, tous les éléments qui ont une dimension collective, tels que le diplôme, sembleraient secondaires, mais les problèmes d'évaluation de ces compétences limitent la portée de ce modèle « théorique », non seulement en Europe mais aussi en Amérique du Nord (Klarsfeld, Saint-Onge, 2004). Dans un contexte où la mesure des performances individuelles est de plus en plus difficile du fait de la tertiarisation de l'économie et de la complexification des systèmes productifs, la formation est alors appelée à jouer un rôle de plus en plus déterminant comme signal des aptitudes individuelles acquises et innées.

Il apparaît donc un lien entre l'évolution des modes de gestion de main-d'œuvre et les théories du signal ou de l'assignement et du capital humain. De manière caricaturale, rémunérer les salariés en fonction de la quantité de capital humain accumulée est plutôt lié à la logique qualification alors que se référer aux différents signaux ou indices des aptitudes individuelles, dont essentiellement les capacités d'adaptation, relève de la logique compétence (« *pay for skills or credential* » : Baron, Kreps, 1999).

Nous l'avons vu, parmi les indices autres que le niveau de formation, figure la spécialité professionnelle du diplôme ou/et de la filière de formation. Mais que signalent la spécialité et le niveau ? une qualification (*skill*) ou des compétences ?

Le processus de signalement peut emprunter deux voies liées l'une à l'autre. Dans le premier cas, la rémunération est liée à la durée d'études et à la spécialité qui doivent permettre d'obtenir de l'employeur un niveau de rémunération propre à chaque durée d'étude et à chaque situation d'*adéquation* afin de valoriser le capital humain.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Il s'agit donc clairement de rémunérer la qualification, i.e. l'*input*. En revanche, si l'on considère le rôle de signalement de compétences générales et de capacités d'adaptabilité, d'indices tels que la spécialité de formation, ceux-ci porteurs de spécificités individuelles liées à l'emploi, sont alors davantage reliés à l'*output*. Dans cette perspective, le rôle du *signal spécialité* aurait tendance à se renforcer dans son versant « signalement de capacités d'adaptation à l'emploi ».

Les signaux « niveau de formation » et « spécialité » ne se superposent donc pas aussi bien avec les *knowledge*, *skills* et *competence* qu'il n'y paraît, y compris aux concepteurs de l'EQF. Le *knowledge* détermine les capacités d'adaptation et plus largement les *competences*, d'une part, et la spécialité de formation est un élément essentiel des *skills*, mais finalement aussi un déterminant des compétences, d'autre part. Enfin, le *knowledge* indépendamment de la spécialité de formation détermine aussi les aptitudes à acquérir et permet de valoriser les *skills*. Si l'ensemble de ces éléments rend assez crédible l'association *knowledge–skills–competence* comme déterminants d'une nomenclature de niveau, ils mettent surtout en exergue que le niveau des formations dans les nomenclatures nationales ne reflète pas à lui seul le niveau réel de la formation sur le marché du travail, notamment en termes de salaire. La spécialité s'avère alors un critère classant parfois plus déterminant que le niveau lui-même en France et plus encore en Allemagne, que le jeune travaille dans sa spécialité de formation ou non. Déduire des niveaux de formation dans les nomenclatures nationales les niveaux dans l'EQF semble donc trop réducteur, au moins pour les formations professionnelles. La spécialité ne caractérise manifestement pas uniquement des compétences techniques. Or, les catégories de l'EQF *knowledge*, *skills* and *competences*, amènent souvent à imputer les spécialités au seul volet *skills*, alors qu'elles influencent manifestement également les deux autres.

2.4 PARCOURS PROFESSIONNEL ET VALORISATION DU DIPLOME FINAL

2.4.1 Le parcours un signal d'aptitudes

Le niveau, la spécialité, la certification sont des catégories qui peuvent être, nous venons de le voir, comparées dans des analyses agrégées entre pays et peuvent donc alimenter un cadre de réflexion internationale. En revanche, les filières formations et parcours

d'études sont plus spécifiques à chaque pays. Ainsi, leur incidence sera examinée dans un cadre national.

En France, les diplômes sont construits, organisés en filières par domaines, spécialités, chacun de ces diplômes ayant une double finalité de poursuite d'études et d'insertion professionnelle. Ces filières sont par construction différentes en termes de composition de l'offre (étendue et richesse de la gamme des certifications, formations rares ou fréquentes, plus ou moins grande attractivité) et donc *a fortiori* les parcours au sein de ces filières sont différents. La notion de filière recouvre en fait deux dimensions distinctes. La première correspond aux différentes voies d'enseignement : générale, technologique et professionnelle. Dans chacune de ces filières, des parcours linéaires de progression (classes, cycles) conduisent aux diplômes correspondants : bac général, technologique et professionnel pour le niveau IV par exemple. Composantes d'un même système, les passages de l'une à l'autre sont également possibles. La seconde dimension de cette notion de filière renvoie à la progression en terme d'accès au niveau de certification supérieur dans un domaine particulier (filière commerce-vente, électricité, bois...). Les voies technologiques et professionnelles sont en effet construites en filières autour de grands domaines, de spécialités qui renvoient à des champs professionnels. Les parcours scolaires sont largement dépendants de ces filières (notamment l'articulation BEP/bac pro ou BEP bac technologique). Ainsi selon les spécialités de formation, les possibilités de poursuite d'études (du niveau V au IV mais aussi du IV au III) sont plus ou moins articulées et de manière différente (un BEP conduisant à plusieurs bacs pros, plusieurs BEP à un bac pro etc.).

Ensuite, les passerelles entre filières existent. Par exemple, le parcours « normal » pour accéder un master est L1 à 3 puis M1 puis 2. Or, de nombreux étudiants passent par les filières professionnelles avant de revenir dans les filières universitaires. Ainsi, en 2005, 80 % des détenteurs d'un DUT poursuivent leurs études et parmi ces 80 %, 50 % poursuivent jusqu'au master¹. Un autre exemple est celui des détenteurs de CAP qui poursuivent en bac pro via le BEP ou non, de même pour les BEP qui iront jusqu'au BTS. Enfin, la poursuite d'étude reste possible pour tous que l'on obtienne ou non un diplôme intermédiaire : le BEPC.

¹ Source DES.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Ces différentes caractéristiques du parcours peuvent avoir des rôles importants à l'insertion que les éléments de parcours aient été identifiés par l'employeur ou non. Dans le premier cas, cela recoupe la hiérarchisation des filières entre elles par l'employeur. Dans le second cas, l'employeur n'observe du parcours professionnel que le diplôme final et il améliorera son information au cours des premières années de vie active. Si l'on fait l'hypothèse, fréquemment retenue en théorie économique au moins, que les performances dans le système scolaire sont corrélées aux performances sur le marché du travail, les éléments de parcours deviennent un indicateur de ces aptitudes habituellement non mesurées dans la fonction gains et, en partie, évaluées par l'employeur *ex post*. Il s'agit de tout ou parti de l'inobservable évoqué dans le premier chapitre.

Le parcours est alors un autre moyen de saisir l'inobservable peut-être plus probant que le recours à des résultats de tests de QI. En effet, ces derniers étant obligatoires dans nombre d'établissements aux Etats-Unis, leur usage est devenu fréquent comme proxy des aptitudes inobservables (Carneiro et Heckman, *op. cit.*). Indépendamment du fait qu'une telle démarche a essuyé de nombreuses critiques, de tels tests n'existent (heureusement ?) pas en France, les parcours scolaires constituent alors une alternative comme signaux d'aptitudes habituellement non mesurées. Nous rendrons compte dans les sous-sections suivantes d'une tentative de prise en compte de l'impact du parcours pour les niveaux 5 (Dauty et Lemistre, 2007, Dauty, Fourcade, Ourtau et Lemistre, 2009).

2.4.2 Influence du parcours et des filières : spécificité du niveau 5

En tant qu'élément de base de la constitution d'une filière, le niveau V apparaît particulièrement important. La voie professionnelle se distingue par son objectif de préparation à l'emploi mais elle est aussi notamment avec la création du bac pro et l'objectif de 80 % au niveau IV, une voie permettant des poursuites d'études. Cependant entrer dans la voie professionnelle mène moins facilement aux niveaux supérieurs et conduit à se spécialiser plus tôt. Pour permettre une élévation des niveaux, les formations se sont « élargies », les spécialisations sont repoussées. C'est notamment le cas pour le BEP caractérisé par une double finalité aujourd'hui d'ailleurs remise en cause. Ces dix dernières années, les évolutions ont poussé à une spécialisation des deux diplômes de base dans leurs finalités

affichées : le CAP vers la vie active, le BEP comme étape vers le bac professionnel mais aussi technologique¹. Logiquement, les parcours de poursuites d'études sont nettement plus importants pour les BEP et pour ceux qui affichent le plus clairement leur fonction propédeutique.

Mais la diversité des parcours reflète plus largement celle des filières. Malgré une homogénéité dans la construction des diplômes, la composition de l'offre de certification des filières diffère suivant les domaines, aboutissant à une diversité de situations. C'est la marque de l'hétérogénéité des activités productives et du travail (des organisations productives, de la nature des opérations et des matériaux, des processus de production, etc.) comme de l'organisation sociale des professions et de leur intérêt pour la formation ou de leur attachement à tel ou tel diplôme. S'intéresser aux spécialités de formation revient à s'interroger sur des effets d'acquisitions différentes mais également de filtre et de signal. Si les performances scolaires ont un rôle important dans les orientations successives, d'autres facteurs jouent, notamment la structuration de l'offre apparaît déterminante. Or, on observe une grande variété de fonctionnements de ces filières : en terme de multiplicité de diplômes, en terme de poursuites d'études, de composition de la filière par niveau ou bien encore d'attractivité de la spécialité.

Les diplômes professionnels s'inscrivent ainsi dans une triple logique : une logique scolaire orientée vers l'élévation des niveaux, une logique professionnelle fonction des transformations des emplois et des pratiques des employeurs, en matière de mobilisation des compétences, et une logique pédagogique consistant à organiser les formations en fonction de la proximité des différents savoirs et permettant de répondre aux deux autres. Dès lors les parcours reflètent bien cette diversité des filières correspondantes.

Une distinction forte vient des différences entre filières industrielles et tertiaires. Alors même qu'en matière d'accès à l'emploi et de salaires, les filières industrielles ont en général de meilleures performances, elles voient leurs effectifs diminuer. Ces filières sont aussi celles qui présentent la plus grande variété de spécialités, renvoyant à des « métiers » différenciés. Les formations professionnelles tertiaires ont souvent plus de mal à se positionner pour des emplois qui nécessitent souvent un niveau de formation

¹ Nous n'envisageons pas ici les dernières propositions visant le bac pro en 3 ans et qui refondent ces parcours par filières, mais le paysage des années 2000.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

générale plus élevée et surtout pour lesquelles la concurrence avec les autres voies de formation est importante. C'est le cas pour le tertiaire administratif, ces formations fonctionnent plus dans une logique de parcours scolaire.

Quelques traits stylisés de cette diversité des parcours et des filières soulignent l'intérêt de prendre en compte ces effets d'offre.

Le premier confirme le niveau V comme une étape. L'obtention d'un diplôme professionnel ne marque pas nécessairement la fin des parcours scolaires. A la rentrée 2002 comme en 1997, un jeune sur deux prolonge ses études après un BAP ou un BEP, en préparant pour les $\frac{3}{4}$ un bac pro (ou un BP) et pour un $\frac{1}{4}$ un second cycle général ou professionnel (Géographie de l'école, 2005). Mais cette moyenne recouvre des écarts importants selon les filières de spécialités et selon les types de diplômes CAP ou BEP (Fourcade, Ourtau, 1998, Blondet, 2007) et bac pro ou bac technologique notamment. Par exemple, à la rentrée 2006 les taux de poursuite d'études des BEP varient de plus de 60 % (BEP compta, secrétariat, vente ou bien ceux des métiers de la communication ou de l'électronique) à des taux de poursuites d'études inférieurs à 40 % (12 BEP dont le bâtiment, les services transports routiers...) en passant par des taux de 50 à 60 % avec deux gros BEP des secteurs des services (BEP CSS et BEP des métiers de l'hôtellerie et de la restauration et une dizaine de BEP industriels moins importants comme ceux des métiers de l'électronique, de la production mécanique informatisée) ou d'autres dont le taux varie de 40 à 50 % (BEP relevant tous des secteurs de la production MSMA, maintenance des véhicules...). Cette diversité des poursuites d'études est confortée également par des taux de réussite aux diplômes variant de 52 % à 100 %.

Le second est relatif aux poids respectifs de ces spécialités. Par construction, plus une formation est spécialisée (à ce niveau) moins elle prépare à un parcours de poursuite d'études.

Cependant ce phénomène est complexe car, de fait, les spécialités ne sont pas toutes comparables en termes d'effectifs concernés, allant de quelques individus à plus de 60 000. L'offre recouvre une quarantaine de spécialités en BEP, le double de bacs pros et plus de 220 CAP. A l'intérieur d'un même niveau, des spécificités fines distinguent souvent les certifications, notamment au niveau V entre CAP et BEP mais on peut également retrouver la même spécialité. Trois spécialités -comptabilité, vente secrétariat- regroupent ainsi plus d'un élève sur deux en BEP, et une dizaine de spécialités 80 % des

effectifs. Les CAP sont par essence plus dispersés, quelques-uns concernent cependant des effectifs importants, cette plasticité des effectifs jouant également selon les niveaux. Globalement les spécialités tertiaires sont concentrées, les trois premiers gros BEP sont ceux du secrétariat, de la comptabilité et de la vente, cette tendance se poursuit. A l'inverse les spécialités fines ont des caractéristiques particulières, elles appartiennent à l'industrie (et de l'artisanat d'art), au-delà de leurs effectifs très faibles, de taux de réussite aux examens très forts, leur lien avec le marché du travail relève de niches professionnelles et leur analyse ne peut être effectuée que via des études qualitatives ciblées.

Au total, les caractéristiques des structures de sorties sont différenciées. Par exemple (données génération 98), les sortants de CAP diplômés sont majoritairement des spécialités industrielles, soit des garçons (agro alimentaire, alimentation cuisine, travail du bois, mécanique auto notamment). Les diplômés de BEP qui se présentent sur le marché du travail sont plutôt des sortants de spécialités tertiaires (secrétariat, comptabilité, commerce), alors même que le pourcentage de poursuite d'études de ces diplômés est élevé mais ce poids est lié à l'importance quantitative de ces BEP. Enfin compte tenu des taux de réussite aux diplômes, il existe un pourcentage important de sortants formés non diplômés et qui donc ne peuvent poursuivre leurs études.

Cette diversité des filières de spécialités peut être analysée comme une manière de répondre aux différents segments du marché du travail et à la variété des modes de gestion, mais elle peut aussi développer une concurrence accrue entre diplômés de spécialité proches d'une part. D'autre part, en terme de filtre comme en terme d'acquisitions spécifiques, on peut faire l'hypothèse qu'avoir un diplôme professionnel rare n'a pas la même valeur qu'un diplôme très répandu ; ou encore que sortir avec un diplôme alors que la majorité des autres diplômés poursuivent leurs études n'a pas la même signification, de même appartenir à une filière « concentrée », composée de peu de diplômés ou à une découvrant une extrême diversité de certifications est également différent.

2.4.3 Salaires et parcours scolaires

Les données articulant parcours éducatif et sur le marché du travail sont pour l'instant peu nombreuses. Nous utilisons pour cela l'enquête FQP 2003. L'analyse empirique réalisée à partir de cette enquête tente de caractériser les rôles, places et hiérarchies des diplômés et filières

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

de niveau V à III dans les parcours scolaires et professionnels (CAP seul, BEP seul, CAP-BEP ou BEP-bac pro, BEP-bac pro-Sup, etc.)¹. Ces parcours sont évidemment saisis à un niveau beaucoup plus agrégé que dans la revue de détail précédente.

Dans cette enquête, l'ensemble de la scolarité est reconstituée année par année à travers plusieurs variables disponibles pour chaque période concernée : le « cours suivi » désigne l'intitulé de l'année de formation, le ou les diplômes obtenus, la spécialité de formation. Seuls les calendriers diplômes et spécialités ont été mobilisés ici. Des parcours de diplômes ont été constitués, seules les trajectoires où les effectifs étaient suffisants (100 individus) ou bien qui présentaient un intérêt par rapport aux filières CAP BEP (avec un seuil de trente individus minimum) ont été retenues. Chaque parcours correspond à une manière particulière et récurrente d'obtenir le diplôme, les parcours uniques ou trop dispersés ont été regroupés. C'est le cas pour les diplômes supérieurs à bac+2 pour lesquels il existe toujours un unique parcours type et souvent une multitude de parcours atypiques pour chaque diplôme final. Comme ces parcours atypiques sont multiples, les effectifs sont peu nombreux pour chaque parcours, même s'ils peuvent s'avérer importants, tous parcours atypiques confondus. Ces problèmes d'effectifs ne permettent pas néanmoins de séparer les parcours, et le regroupement des parcours atypiques du supérieur pour chaque diplôme final n'apporte aucun élément de distinction par rapport au parcours typique dans les estimations, d'où le choix de conserver des catégories « tous parcours ». Les résultats concernent l'ensemble des niveaux et filières, mais les commentaires seront centrés sur les parcours CAP-BEP (tableau 14).

Tableau 14. Parcours de formation, salaire, chômage et spécialité CAP BEP

Spécialité CAP BEP	(1)		
	rdts sal	%	% chom.
tous parcours vers sans diplôme NR	-0,342	12,2	31,4
BEPC seul	-0,299	6,8	24,6
CAP seul	-0,357	5,9	17,9
BEPC CAP	-0,344	3,7	16,2
Autres parcours CAP	-0,465	0,7	13,8
Tous parcours vers brevets niveau 5	-0,291	0,8	1,8

¹ Ces éléments sont développés dans le rapport DGESCO (Dauty, Fourcade, Lemistre et Ourtau, 2008).

Salaires et formations initiales en France

Spécialité CAP BEP	(1)		
	rds sal	%	% chom.
BEP seul	-0,383	3,4	29,2
BEPC BEP (2)	-0,237	5,4	18,8
CAP BEP	-0,268	0,7	19,4
Autres parcours BEP	-0,022	2,4	14,4
BEPC CAP BEP ou mention comp.	-0,404	0,6	26,3
autres parcours mention comp.	-0,360	0,7	7,8
tous parcours vers brevets niveau 5	-0,821	0,2	0
Tous parcours vers santé travail soc. Niveau 5	-0,094	0,4	0
Tous parcours brevets niveau 4	-0,185	0,9	5,7
BEPC bac pro	-0,310	0,7	21,5
BEPC CAP bac pro	-0,241	1,0	6,4
BEP bac pro	-0,314	1,1	12,1
BEPC BEP bac pro,	-0,305	4,3	13,6
Autres parcours bac pro	-0,312	1,6	14,1
BEPC bac techno.	-0,236	3,0	16,3
BEPC BEP bac techno.	-0,358	0,6	12,9
Autres parcours bac techno.	-0,361	1,2	15,5
BEPC bac généré	-0,263	6,6	13,9
Autres parcours bac généré.	-0,439	1,0	33,3
BEPC BEP bac techno ou bac pro DUT ou BTS	-0,203	0,9	5,8
BEPC bac techno. BTS ou DUT	-0,194	3,1	2,8
BEPC bac généré BTS	-0,175	3,7	9,1
Autres parcours BTS-DTS, DPECF	-0,207	2,3	7,7
BEPC bac généré, DUT	-0,146	2,1	8,6
Autre parcours DUT	-0,019	0,3	10,9
BEPC bac généré DEUG DEUST	-0,259	1,3	7,9
Autres parcours vers DEUG et autres bac+2	-0,157	0,8	5,9
BEPC bac généré santé trav. soc. niv. 3	0,109	1,3	1,3
Autres parcours vers santé travail soc. niv. 3	0,006	1,9	0,9
BEPC bac généré. DEUG ou DEUST Licence	-0,129	4,9	12,5
BEPC bac généré. DUT niveau1-2	-0,170	0,6	8,8
autre niveau 2	0,008	1	22,3
concours enseignement second.	0,205	0,7	5,3
Ecole de commerce	0,351	0,7	10,6
Maîtrise	-0,011	1,7	9,1
Licence	-0,247	1,3	8,9
autre niveau 1	0,075	0,3	24,7
Ecole d'ing. doctorat	0,144	2,5	7
tous parcours vers DEA	0,136	1,1	10,2
DESS master pro	ref.	2	8,9

(1) Ces coefficients ont été calculés à partir d'une fonction de gains où le salaire expliqué est le salaire moyen mensuel 2002. La régression intègre également les variables : quotité de travail (4 indicatrices), part du temps partiel 2002 (7), genre, type de contrat (7), secteur (16), taille établissement (5), taille entreprise (5),

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

ancienneté dans l'entreprise et son carré, âge et âge carré. Le biais de sélection a été traité en regard du chômage. La régression auxiliaire est la première du tableau 3.

(2) Lire : les individus qui ont obtenu un BEPC puis un BEP comme diplôme final gagnent 23,7 % de moins que les détenteurs d'un DESS, représentent 5,4 % de l'échantillon, ont un taux de chômage de 18,8 % et représentent au sein des parcours des individus ayant suivi un CAP ou BEP de spécialité commerce, secrétariat, comptabilité, mécanique respectivement : 17,7 %, 4,6 %, 1,2 %, 20,9 %.

** les chiffres en italique correspondent aux coefficients non significatifs au seuil de 5 %*

Pour les individus ayant obtenu le CAP en diplôme final, les niveaux de salaires moyens *ceteris paribus* obtenus ne sont pas très différents de ceux des « sans diplômes » et même inférieurs aux « BEPC seul ». En réalité, il s'agit d'un fort effet de sélection puisque le taux de chômage des CAP est, selon le parcours, d'au moins 14 % inférieur à celui des « sans diplôme » et 7 % à celui des parcours « BEPC seul ». Sans compter que parmi les sans diplômes et plus encore des détenteurs du « BEPC seul », on compte nombre d'individus ayant suivi une formation de niveau 4 qui n'ont pas obtenu le diplôme de ce niveau. S'ajoute à cela le bien connu « effet SMIC » qui nivelle les salaires des moins qualifiés, au moins dans les débuts de carrières concernés ici.

Selon les parcours vers le CAP les différenciations ne sont pas très significatives, excepté pour les autres parcours qui sont négligeables en effectif. Ce n'est pas du tout le cas pour les BEP. Ainsi, avoir obtenu un « BEP seul » conduit à 10 % de salaire en moins (tableau 1 : 0.383 - 0.237) et un taux de chômage de plus 10 % par rapport aux parcours « BEPC-BEP » ou « CAP-BEP » (tableau 1 : 29.2 - 18.8 ou 19.4). Sans le moindre doute un tel résultat traduit une différenciation en termes d'aptitudes des individus que reflète leur parcours scolaire via l'obtention ou non du BEPC ou d'un CAP en plus du BEP. Manifestement pour un même diplôme, les employeurs font donc la différence. Toutefois, l'analyse agrégée ignore le fait que les parcours ne sont pas indépendants des spécialités. Ainsi, les « BEP seuls » sont plus présents dans les spécialités du tertiaire les moins

rémunérées¹. Il n'en demeure pas moins que le parcours différencie largement les destinées professionnelles à diplômes supposés de niveaux identiques dans la nomenclature nationale.

La « supériorité » du BEP par rapport au CAP s'inscrirait dans des parcours scolaires puisque les diplômés du BEP sont majoritairement détenteurs du BEPC contrairement aux diplômés de CAP. Une autre particularité des BEP en regard des CAP est la présence d'un nombre significatif de parcours que nous avons qualifié d'atypiques. Il s'agit souvent de jeunes en formation de niveau 4 qui n'ont pas obtenu le diplôme final de ce niveau, mais ont passé un BEP.

Dans de nombreux cas les CAP et BEP ne sont pas les diplômes finaux du parcours. En additionnant l'ensemble des parcours où ils figurent, on obtient 12,6 % pour le CAP et 18,8 % pour le BEP, avec respectivement 10,3 % de parcours dans lesquels le CAP est le diplôme final et 11,9 % pour lesquels il s'agit du BEP. Ainsi, dans près de 20 % des parcours avec CAP et dans près de 40 % pour le BEP, ces diplômes respectifs ne sont pas les diplômes finaux. Ces résultats s'inscrivent dans les observations précédentes.

De plus parmi les parcours typiques où le BEP figure en diplôme final, il y a de nombreux parcours en réalité atypiques (tableau 1 : 2,4 % « autres parcours ») car ils ne correspondent pas à la filière BEP (essentiellement BEP obtenu dans le cadre d'un parcours niveau 4). Si on raisonne en terme de filière de formation, soit en supprimant ces parcours « hors filière », c'est 50 % au moins des détenteurs de BEP issus de la filière BEP qui poursuivent.

Le passage par un BEP ou un CAP vers un niveau supérieur est logique et quasi systématique pour l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Il existe quelques cas où le bac pro est obtenu sans CAP ou BEP (0,7 % des parcours soit moins de 10 % des « bac pro diplôme final » qui représentent 8,7 % des parcours). Il s'agit très majoritairement de jeunes qui ont suivi une formation de niveau 4 dans les filières générales ou technologiques. Ce sont donc des solutions de rattrapage qui avaient été encouragées dans les années 1990 (Cart, Dauty, Toutin, 1996). De manière *a priori* surprenante, les parcours « CAP-bac pro » sont mieux valorisés que les parcours « BEP-bac pro », 6 % de salaire en plus et un taux de chômage moitié moindre. Là encore, il s'agit d'un effet de sur sélection des CAP dont

¹ Ces éléments seront développés dans le rapport DGESCO (Dauty, Fourcade, Lemistre et Ourtau, 2008).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

la proportion est nettement moindre parmi les accédants au bac pro, cet effet de sélection recoupant des effets spécialité. En effet le parcours CAP-bac pro est non seulement plus rare, mais aussi concentré sur les spécialités industrielles mieux rémunérées.

Pour les sortants de baccalauréats technologiques, le passage par un BEP s'avère pénalisant en termes de salaire, mais pas de chômage. Compte tenu d'effectifs faibles, ce résultat doit être interprété avec prudence. Toutefois, le résultat est le même lorsque le diplôme final est un DUT ou un BTS, dans une proportion nettement moindre pour le salaire, mais plus importante pour le chômage (5,8 % « BEPC BEP bac techno ou pro BTS DUT » contre 2,8 % « BEPC bac techno ou pro BTS ou DUT »).

Les destins scolaires des jeunes issus des filières CAP-BEP influencent clairement leur insertion et leur salaire sur le marché du travail. Par exemple, l'obtention du BEPC apporte un plus aux sortants certifiés de niveau 5, ou encore les parcours qui conduisent au bac ou à un diplôme du supérieur ne sont pas équivalents en terme de salaire selon qu'ils intègrent ou non un passage par les filières CAP-BEP. Dans une perspective où la formation initiale signale des aptitudes innées et acquises, il apparaît clairement alors que l'habituel recours au seul signal niveau, niveau certifié ou spécialité est réducteur. Les éléments de parcours constituent, en effet, autant de signaux des aptitudes individuelles, compte tenu des modes d'affectation dans les filières au sein des systèmes éducatifs.

Les parcours de certifications qui ont été mobilisés ne reflètent néanmoins pas à eux seuls les logiques du système éducatif. En effet, les performances scolaires vont également conduire à orienter les jeunes vers des spécialités différentes. C'est alors la combinaison, parcours spécialité et niveau de certification final qui constituent un signal des aptitudes, vraisemblablement en partie valorisable sur le marché du travail (Dauty et Lemistre, 2007).

Il est important de noter néanmoins que les indicateurs, filières spécialités et niveau de certification, reflètent sans le moindre doute également le fonctionnement d'un système reproductif d'inégalités sociales. En clair, les parcours, reflets des « aptitudes » individuelles, peuvent aussi être la résultante d'un système inégalitaire où le niveau de compétence acquis est au moins autant le fruit de ce fonctionnement que d'aptitudes « intrinsèques » ou acquises. Des investigations dans ce domaine doivent donc compléter ce premier essai.

Salaires et formations initiales en France

Les résultats obtenus mettent également en exergue le rôle déterminant de l'obtention du BEPC, un élément de parcours rarement porté à la connaissance de l'employeur. Au-delà de son rôle de signalement d'aptitude non observé à l'embauche, sa valorisation pour des formations professionnelles apporte un argument important à la sous-section précédente. En effet, le BEPC correspond à l'évaluation de compétence générale acquise dans le cadre du collège unique. Son rôle déterminant pour des formations professionnelles valide donc l'importance dans la valorisation de la spécialité de formation du contenu général de celle-ci, y compris pour les formations les plus professionnalisées.

SECONDE PARTIE
VALORISATION DES DIPLÔMES
ET GÉNÉRATIONS

La première partie examinait les éléments déterminants de la valorisation de la formation initiale. La seconde partie inscrit la valorisation dans une perspective dynamique où les effets négatifs et positifs de l'expansion scolaire sont examinés à court et long terme et entre générations.

Le premier chapitre confronte un objectif d'expansion scolaire à court terme au déclassement et à son corollaire, la dévalorisation des diplômes. Le chapitre débute par une présentation et une critique des éléments statistiques et institutionnels, notamment le traité de Lisbonne, qui ont conduit certains à affirmer l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015. Les projections sont notamment mises en regard d'un déclassement massif qui pourrait permettre à lui seul de combler les besoins, sans qu'il soit nécessaire de certifier davantage d'individus.

Toutefois, l'ampleur du déclassement reste mal évaluée, tant les différentes mesures ne se recoupent pas et donnent des résultats de plus en plus éloignés les uns des autres. Pour clarifier cet aspect, une évaluation du déclassement selon les différentes mesures et une confrontation des méthodes sont proposées via l'enquête génération 98 du CEREQ. Une tentative est également effectuée pour élaborer une nouvelle norme de correspondance entre diplômes et emplois reposant sur les perceptions majoritaires des individus. Ces différentes investigations conduisent à une évaluation du « noyau dur » du déclassement dont l'ampleur est confrontée à l'objectif 50 %.

Le constat d'une persistance du déclassement à long terme induit une dévalorisation irréversible des titres scolaires, dont l'examen est effectué à la fin du chapitre 1.

Malgré ces constats, de nombreux auteurs affirment la prédominance d'effets positifs de l'expansion scolaire à long terme. Le chapitre deux tente de discuter cet aspect. Pour les effets positifs, les aspects théoriques sont synthétisés (théories de la croissance endogène) et discutés avant que la disparité des résultats empiriques soit mise en exergue, et enfin que la nécessité de l'expansion scolaire à long terme en soit déduite. La seconde section restitue le débat tel qu'il est porté actuellement en France, notamment par Marie Duru Bellat (2006), Louis Chauvel (1998, 2007) et Eric Maurin (2007). Ensuite, les différents points de vue, y compris le nôtre, sont confrontés aux trois principaux cadres théoriques (signal, file d'attente, capital humain) et à leur application à court terme et long terme. La discussion porte également sur les présupposés théoriques

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

des uns et des autres en matière de justices sociales intergénérationnelles. Dans ce domaine, les différents auteurs s'accordent sur un rôle de l'origine sociale dont l'impact à l'insertion aurait dépassé son influence via le niveau d'éducation. En d'autres termes, la valeur du diplôme comme signal aurait reculé en regard de l'influence des réseaux sociaux. La dernière section du chapitre restitue une investigation empirique qui invalide une telle hypothèse pour l'accès aux emplois les plus qualifiés

Chapitre 1

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

SECTION 1. L'EXPANSION SCOLAIRE UNE NÉCESSITÉ À COURT TERME ?

1.1 50% DE DIPLOMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN 2015, UNE NÉCESSITÉ ?

1.1.1 Des besoins sur le marché du travail...

Le Haut comité éducation économie emploi HCEEE brandit un objectif de 50 % de diplômés à l'horizon 2015, *a priori* absolument nécessaire pour le maintien de la compétitivité de la France à cette échéance et surtout pour répondre aux besoins du système productif français.

Il est toujours utile, avant d'en venir aux faits, de restituer les travaux de chacun dans leur contexte. Dans ce domaine ceux du HCEEE ne procèdent pas, non pas dans leur contenu, mais plutôt dans leur positionnement, d'une grande « neutralité axiologique ». Au début même des travaux le groupe s'intitule « objectif 50 % », évidemment pour interroger cet objectif qui procède avant tout d'une volonté affichée en Europe. Ainsi, l'introduction du rapport débute par une référence au traité de Lisbonne et finalement la légitimation de tout ce qui va suivre via la citation suivante, qu'il nous semble nécessaire de reproduire :

« Les politiques d'éducation et de formation sont au cœur de la création et de la transmission des connaissances et sont un déterminant essentiel du potentiel d'innovation de chaque société. À ce titre, elles se trouvent au centre de cette nouvelle dynamique, en synergie avec d'autres domaines d'action communautaires, y compris l'emploi, la recherche et l'innovation, la politique d'entreprise, la société de l'information, la politique économique et le marché intérieur. L'éducation et la formation bénéficient des développements à l'œuvre dans ces domaines et contribuent en retour à renforcer leur impact. Il s'agit, pour les systèmes d'éducation et de formation, d'une reconnaissance de leur rôle qui va de pair avec une responsabilité accrue et une exigence toujours plus forte de modernisation et de transformation, en particulier dans la perspective historique de

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

l'élargissement de l'Union. 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. Selon des estimations, l'accroissement du niveau d'éducation moyen de la population sur une année se traduit par une augmentation du taux de croissance de 5 % à court terme et de 2,5 % supplémentaires à long terme. De plus, l'impact positif de l'éducation sur l'emploi, la santé, l'inclusion sociale et la citoyenneté active, a déjà été amplement démontré ».

A l'évidence -y compris dans les développements qui dans le rapport concernent cet aspect qui s'appuient manifestement sur le rapport Aghion, Cohen (2004)- le lien entre croissance et niveau d'éducation est énoncé comme une certitude. Nous verrons qu'il n'en est rien. C'est néanmoins le seul reproche que l'on puisse faire à cet ouvrage bien documenté. En effet, le travail statistique est tout à fait remarquable et dresse à partir de la DEPP, un tableau des liens entre formation et emploi actuel et à venir.

Toutefois, nous n'en contesterons pas moins la validité en ce qui concerne les projections de la DEPP à 2015 réalisées à partir des projections sectorielles. Nous reprenons ici en fait une critique de Marie Duru-Bellat (2006) que nous allons argumenter dans ce cas précis.

Les projections de la DEPP reposent sur un état des lieux des diplômés au sein de catégories d'emplois ou de secteurs inspiré par les travaux de la DARES et le CAS. Si de l'après guerre aux années 1980 le nombre de cadres avait été multiplié par six (Mallet, 1993), ces travaux, la structure de la population active occupée changent beaucoup moins que par le passé avec 28 % de cadres et professions intermédiaires en 1982, 35 % en 2000, 38 % en 2015. Le corolaire de ces évolutions est la remarquable stabilité de l'emploi ouvrier et employé avec 62 % en 1982, 60 % en 2000, 58 % en 2015. Compte tenu d'une baisse de 6 % des agriculteurs, artisans, commerçants sur la période 1982-2015, les proportions en % du seul emploi salarié diminuent un peu plus et sont respectivement de 69 %, 63 % et 60 %.

La période est néanmoins particulière démographiquement, nombre de *baby boomers* partant en retraite. Ainsi, parmi les quinze métiers qui recruteront le plus entre 2005 et 2015 figurent les catégories C de la fonction publique (+224 000) alors que la création nette d'emploi est négative pour cette catégorie (-51 000). De même

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

pour les cadres administratifs et commerciaux plus de la moitié des recrutements (173 000 sur 304 000) seront liés à des départs de l'emploi, dont essentiellement des départs en retraite pour cette catégorie au sommet de la hiérarchie. Les projections à 2015 par profession traduisent donc nombre de phénomènes plus conjoncturels que structurels. De fait, les créations nettes d'emploi représentent deux postes à pourvoir sur 10 (1 513 / 7 520). Il est important de noter que la projection globale par grande profession ne traduit évidemment que l'évolution des créations nettes¹. « Ainsi, 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 et Estrade, 2005, p. 41). La relative stabilité de la structure de la population active traduit donc un « relatif » équilibre 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 sortant du système éducatif. Pour la période 2005-2015, la création nette d'emplois cibles pour les diplômés de l'enseignement supérieur représente 1 021 000 postes (654 000 cadres, 367 000 professions intermédiaires), soit par an environ 100 000 créations de nouveaux emplois. Parmi ces emplois, certains seront pourvus par promotions internes. Les investigations de Chardon et Estrade évoquent le « retour des marchés internes ». En effet, les compétences requises sur le poste à pourvoir peuvent être difficiles et surtout coûteuses à obtenir à l'extérieur de l'entreprise. Ainsi, à partir de l'observation des mobilités sur la période 1998-2003 pour les moins de 65 ans en 2003 salariés en 1998, Chardon et Alonzo établissent que 40 % des entrées dans un nouveau poste s'effectuent via une mobilité interne et concerne 25 % des cadres et professions intermédiaires de l'échantillon. Plusieurs autres études ont montré ce maintien des marchés internes². Nous avons évoqué leur maintien (Lemistre, 2003), notamment pour les promotions vers les emplois de cadre, et leur transformation via un fonctionnement moins généralisé et plus ciblé

¹ Le remplacement des salariés partant en retraite ne modifie évidemment pas la structure de la population active.

² Voir Germe, Monchattre Pottier, 2003, pour une synthèse.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

sur certaines professions, Estrade et Chardon ont surtout caractérisé les répartitions sectorielles des marchés internes.

En tout état de cause, les marchés internes vont « absorber » une partie des nouveaux emplois qualifiés. S'ajoute à cela le fait que les emplois de cadres et surtout de professions intermédiaires ne sont pas pourvus uniquement par des diplômés de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, car il reste en théorie (Affichard, 1981) et tout de même un peu moins en pratique, nous y reviendrons, des emplois potentiels pour les bacheliers. Ensuite, le taux d'activité des femmes va globalement continuer à croître, les nouvelles générations étant plus actives et certains chômeurs vont pourvoir des emplois qualifiés. Il est donc nécessaire de prendre en compte ces différents éléments, côté marché du travail, pour estimer les besoins de l'économie en diplômés du supérieur au-delà des différentes hypothèses macro-économiques qui permettent de calibrer les modèles de prévision. C'est ce qu'a tenté de faire la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Education nationale (DEPP). Il est clair qu'un tel exercice est nettement plus périlleux encore que celui de la DARES et du CAS qui consistait à établir des prévisions d'emplois sans se soucier de qui les occuperaient.

1.1.2 ...au besoin au sein du système éducatif

Sur la période 2002-2015, de 594 000 (hypothèse basse) à 620 000 (hypothèse haute) jeunes sortant du système éducatif vont être recrutés par an selon la DEPP. Pour des générations de sortants d'environ 740 000 individus dont 690 000 entreront en activité, en moyenne. Même dans le cas de l'hypothèse haute, il y aurait donc un surplus de jeunes qui connaîtront une période de chômage avant l'insertion et globalement des effectifs nettement suffisants pour alimenter le marché du travail. Seront-ils pour autant assez qualifiés ?

Il est impératif ici d'examiner la méthode pour bien comprendre la portée des critiques qui suivront. Tout d'abord, le besoin global de 594 000 est établi comme le solde entre les besoins de recrutement nets (besoins issus des mouvements entre secteurs + départ à la retraite + variation de stock) moins la variation de chômage, moins les reprises d'activité (essentiellement des femmes inactives).

L'approche est sectorielle ou plutôt par domaine professionnel, seuls les flux entre domaines ont donc été pris en compte pour estimer l'impact des mobilités, les promotions sont donc exclues même si les auteurs rappellent, à juste titre, que les hypothèses relatives aux

promotions sont particulièrement déterminantes quant à l'évaluation des besoins par niveau d'études...

Les 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, des besoins futurs sectoriels sont déduits les besoins de diplômés. Pour établir les effectifs aux différents niveaux de formation, on part de la répartition des diplômés à la 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 de faire comme si la répartition des diplômés de la période de référence est totalement légitime. 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.

Pour justifier leur démarche les auteurs adoptent des hypothèses *ad hoc*. Tout d'abord, ils affirment que « La ligne dominante des entreprises était de recruter au plus haut niveau de formation possible... Ces dernières années, les entreprises semblent avoir quelque peu banni ce type de pratique... » (Toutefois,) « les exigences en terme de savoir faire, de savoir communiquer, de capacité à assumer des responsabilités sont quant à elles certainement en hausse dans la plupart des catégories d'emploi... De plus, les compétences demandées étant souvent peu lisibles, c'est le niveau de diplôme qui sert de signal principal » (HCEE, 2006, p. 69-70).

La première affirmation est contredite par les constats empiriques multiples sur les données nationales les plus récentes qui seront largement décrits dans la section suivante. La seconde fait du *biais technologique* une justification des besoins accrus en qualification pour des emplois aux intitulés inchangés d'une génération à une autre. Nous verrons également que les études dans ce domaine sont assez réservées sur un impact aussi global et significatif du biais technologique pour la période récente. Enfin, les auteurs ont beaucoup d'avance sur les pratiques des entreprises qui semblent ici avoir totalement adopté la « logique compétence », ce qui est loin d'être le cas (Lattes, Lemistre, Roussel, 2007) et dans ce domaine, s'il est clair

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

que le rôle du diplôme demeure (Lemistre et Tahar, 2006), aucune étude n'établit qu'il soit principal.

Les auteurs signalent néanmoins que les prévisions sont « ... tempérées par les cas correspondant à une perte de qualification manifeste des jeunes diplômés » (HCEE, 2006, p. 70). Compte tenu de leurs hypothèses d'acceptation d'un biais technologique justifiant une hausse continue dans tous les emplois, il s'agit des cas extrêmes.

La DEPP estime que de 39 % en 2002, le besoin de diplômés du supérieur passe à 46 % en 2015. Si comme Marie Duru-Bellat on accepte l'hypothèse d'un déclassement (niveau d'étude supérieur au niveau d'étude requis par l'emploi occupé) massif concernant près de 30 % des jeunes diplômés, les besoins deviennent alors inexistantes puisque la situation initiale reflète un surplus considérable de diplômés.

Il est important de noter que l'objectif 50 % est maintenu malgré un besoin de 46 % car la proportion de sortants du système éducatif qui vont sur le marché du travail est différente de la proportion d'une génération qui possède un diplôme de l'enseignement supérieur.

L'étude de la DEPP est donc selon nous extrêmement instructive quant à la structure actuelle secteur-niveau d'études, mais sa projection *ceteris paribus* (ou presque) souffre de deux limites très importantes. La première est l'absence de prise en compte des promotions, notamment internes pour estimer les besoins, à l'heure d'un éventuel retour des marchés internes. La seconde est relative au diagnostic que l'on peut porter sur la légitimité de la correspondance niveau de diplôme-niveau d'emploi de la période de référence. C'est cet aspect qui sera discuté dans la section suivante pour établir la réalité d'un déclassement massif, d'une part et l'incidence du taux de déclassement sur le réalisme des hypothèses du HCEE, d'autre part.

1.2 LE DÉCLASSEMENT EN QUESTION

1.2.1 Qu'est ce que le déclassement ?

A l'origine, la nomenclature des niveaux de formation NNF (année 1960-1970) prétendait décrire une situation souhaitable et non la situation existante (voir partie 1) ; la majorité des emplois dans presque toutes les catégories (sauf les emplois réglementés) étaient occupés par des travailleurs ayant suivi des formations de niveaux inférieurs à ceux que postulait la norme d'équivalence. Mais si l'on se place du côté des individus, les formés des différents niveaux occupaient presque tous des emplois conformes à la norme

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

d'équivalence. Autrement dit le stock de travailleurs était très loin de la « norme », mais le flux de travailleurs nouvellement formés (les jeunes) n'en était pas très loin. Le développement de la formation a renversé le problème : le stock tend à se rapprocher de la « norme » et le flux s'en éloigne avec l'importance des « déclassements ».

Les interrogations qui portent sur le système éducatif se fondent sur le constat d'un déclassement des jeunes supposé 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. Or, 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.

Jusqu'à la fin des années 1990, la mesure la plus répandue du déclassement en France est normative. Cette norme a été proposée par Affichard en 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). Les travaux, tels que ceux proposés ici, visent donc notamment à interroger et à faire évoluer cette norme. 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, voire très supérieur à 30 %.

Toutefois, 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. L'hypothèse d'un reclassement est liée à une perspective théorique bien connue, celle du capital humain. L'investissement individuel en formation constitue un capital dont on attend un rendement correspondant à un niveau de qualification donné : la norme. Si le rendement attendu n'est pas obtenu, l'individu est en situation temporaire de déclassement, jusqu'à ce qu'il atteigne la norme. Le déclassement est alors le résultat d'une conjoncture défavorable ou de mauvaises anticipations de « l'investisseur » qui peut avoir été aidé en cela par des politiques

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

éducatives expansionnistes. L'investisseur est néanmoins susceptible de valoriser plus tard son capital, dès lors que la conjoncture s'améliorera, quelle que soit la cause de ce retournement conjoncturel. En réalité, s'il existe des marges de manœuvre pour les débutants, indépendamment de la conjoncture (Le Minez et Roux, 2002)¹, 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, 1997). 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 (Beduwé 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).

Le déclassement a donc souvent pour corollaire une absence de reclassement au cours de la carrière. C'est l'une des raisons qui ont conduit certains chercheurs, à la fin des années 1990, à remettre en cause la mesure institutionnelle. En effet, l'absence de reclassement pourrait bien recouvrir un changement de norme de correspondance diplôme-emploi. La première solution a été de proposer des normes statistiques ne faisant aucun *a priori* sur la correspondance diplôme-emploi, mais considérant comme « normale » (pas de déclassement) une correspondance diplôme-emploi relativement fréquente (Forgeot et Gautié, *op. cit.*). 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 diplôme-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, Vincens, Lemistre, 2008). 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. Comment actualiser alors la norme institutionnelle ? Une possibilité est de recourir aux perceptions des individus et de les décliner par association diplôme-emploi. Le déclassement subjectif repose sur la perception individuelle des jeunes qui « s'estiment » déclassés. La combinaison des normes

¹ L'étude du reclassement à partir de l'enquête mobilisée ici conduit au même constat. Voir Lemistre (2007) pour une étude plus spécifique du reclassement et une argumentation relative à la période d'insertion supposée ici de trois ans.

institutionnelles et subjectives permet alors d'intégrer des facteurs contextuels, déterminants de la relation formation-emploi, à une mise à jour de la norme institutionnelle. C'est la proposition que nous faisons dans la sous-section suivante.

1.2.2 Actualiser la mesure normative via la mesure subjective

Reste un problème pour la norme subjective : la perception est une donnée individuelle, alors que les autres normes reposent sur un lien à l'emploi. Pour décliner cette mesure par croisement diplôme-emploi, un seuil doit être choisi. Nous en proposons deux ici, un tiers et 50 %. En effet, l'hétérogénéité liée à la part individuelle dans l'évaluation subjective est élevée. 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 susceptibles de recouper assez peu les catégories d'une matrice formation-emploi. 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). Par ailleurs, est considéré déclassé le jeune qui a déclaré que, dans l'emploi qu'il occupe, il est utilisé en dessous de son niveau de compétence¹. Or, les compétences ne sont pas acquises uniquement dans le système éducatif, de plus nous nous situons volontairement trois ans après la sortie du système éducatif. Ceci pour prendre en compte la « période d'insertion ». Toutefois, au terme de cette période, la formation initiale est encore particulièrement déterminante des compétences acquises.

La 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

¹ 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 norme retenue, d'ailleurs également retenue par l'ensemble des études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

ces éléments inobservés, car la nature des désagréments fait partie des caractéristiques de l'emploi.

Il n'en demeure pas moins que parmi les « non qualifiés », du point de vue du niveau de formation initiale, et les niveaux 5, près d'un jeune sur cinq qui occupe un emploi de profession intermédiaire s'estime déclassé. Ce résultat recouvre évidemment la subjectivité individuelle et aussi vraisemblablement la mobilisation de compétences acquises hors système éducatif ou innées. Pour les niveaux d'études les plus élevés, à nouveau près d'un jeune sur 5 ou plus s'estime déclassé tout en étant cadre. Au-delà de la seule subjectivité de l'évaluation ce résultat, pointe une des limites des approches habituelles du déclassement : la taille limitée de la matrice. En effet, les emplois cadres ne sont pas tous de même qualification.

Enfin, ce dernier résultat est étroitement associé à une distinction entre qualification et salaire, valide pour tout emploi un tant soit peu qualifié. En effet, un individu peut occuper un emploi qualifié tout en étant relativement mal payé. Ceci pour de multiples raisons dont nous allons tenter une revue sans prétention d'exhaustivité :

- la première est un marché du travail défavorable (emploi en déclin, taux de chômage élevé),
- ensuite, on ne peut ignorer qu'il existe une construction « sociale » de la qualification. Ainsi, même pour les emplois dit non qualifiés, il existe des différences salariales et de carrière qui ne peuvent s'expliquer que si l'on interroge l'historique des métiers concernés. Dans ce domaine les emplois féminins semble particulièrement peu favorisés (Meda et Vennat, 2004).
- Une autre raison, plus économique, est l'impossibilité pour certaines entreprises (petites entreprises rurales), ou secteurs (associatifs et divers parapublic, notamment) de verser des salaires élevés faute de ressources suffisantes, ceci alors que les qualifications requises peuvent être élevées. De telles possibilités existent d'autant plus qu'il y a des tensions sur le marché du travail, un taux de chômage élevé pouvant permettre de maintenir des salaires relativement bas pour certaines professions. C'est l'argument marxiste de « l'armée de réserve » destinée à maintenir des salaires bas.
- Enfin et surtout, pour deux jeunes en début de carrière, à salaire identique, l'un peut être considéré, à juste titre, comme déclassé et pas l'autre, car ils occupent des emplois de qualification différente aux débouchés biens distincts. Ainsi, entre deux emplois de qualifications

proches, type *employé qualifié – profession intermédiaire*, les salaires d'embauche peuvent être identiques surtout en début de carrière. Or, une différence fondamentale sépare les deux catégories, c'est la carrière salariale, soit le salaire potentiel (Bigard et Guillotin, 1996, Lemistre, 2003b).

Ces arguments, liés aux salaires et à la carrière, s'ils peuvent expliquer le décalage qui s'opère entre perception du déclassement et adéquation qualification requise et acquise, mettent également en exergue les limites importantes d'une approche salariale commentée en encadré 3.

Encadré 3. Que mesure réellement la norme de déclassement salarial ?

Emmanuelle Nauze Fichet et Magda Tomasini ont proposé la norme suivante de déclassement dit salarial (2002), appliquée récemment à l'enquête génération 1998 observée en 2001 (Tomasini et Nauze Fichet, 2006, extraits en italique) : le déclassement salarial repose sur la valorisation relative des personnes en termes de salaire par rapport aux personnes moins diplômées. Selon cette approche, un jeune sera considéré comme déclassé du point de vue du salaire si plus de « la moitié » des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent mieux que ce dernier. Les résultats obtenus en terme de taux de déclassement sont les suivants : bac (42,3 %), bac + 2 (25,9 %), bac+ $\frac{3}{4}$ (37,9 %), bac+5 et + dont écoles (14,6 %), tous niveaux 21,4 %. Le premier constat est celui d'un taux de déclassement de 21,4 % qui demeure nettement inférieur à la mesure institutionnelle. En revanche, les bacheliers semblent les plus déclassés et plus que pour toutes les autres normes. Ce qui traduit un resserrement des salaires pour les niveaux inférieurs ou égaux au bac, déjà constaté par ailleurs (Lemistre, 2004)). En effet, le taux de déclassement est relativement proche de 50 %. Or, compte tenu d'une référence à la médiane pour évaluer le déclassement : à 50 % de déclassés et plus il n'y a plus de déclassés ! Comme l'évoquent les auteurs, l'intérêt est néanmoins davantage une mesure relative qu'absolue (p. 70).

Une limite importante de cette mesure du déclassement est qu'il ne prend en compte que le salaire immédiat en supposant une parfaite correspondance entre qualification requise et salaire immédiatement perçu. Or, s'il s'agit de l'hypothèse du modèle néoclassique de base, même la théorie du capital humain ne retient pas une telle hypothèse, les coûts de formation étant en partie déduits du salaire, s'ajoute à cela nombre de modèle qui ne font pas l'hypothèse d'une correspondance salaire contribution productive instantanée¹. Ces arguments théoriques rejoignent les considérations empiriques relatives aux destins professionnels distincts selon l'emploi initial. A cela, s'ajoute le fait précédemment évoqué qu'un individu peut occuper un emploi de qualification correspondant au niveau de compétences acquises dans le système éducatif et être « mal payé », donc non déclassé au sens commun, mais déclassé sur le plan salarial. Par exemple, l'argument d'une construction sociale de la qualification explique le constat effectué par les auteurs d'un déclassé salarial plus élevé des femmes. En effet, les emplois sont fortement sexués, y compris pour la génération 98 et à qualification égale les femmes n'occupent pas les mieux rémunérés (Coupié et Epiphane, 2006). C'est finalement ici que se trouve l'intérêt majeur d'une mesure du déclassé de type salarial. Car un important décrochage, entre déclassé salarial et les autres normes, pointe une possible disjonction entre le niveau de rémunération et la qualification de l'emploi. En témoigne notamment, les recoupements effectués par les auteurs entre déclassé salarial et subjectif qui montrent que 61 % des déclassés sur le plan salarial s'estiment utilisés à leur niveau de compétence. Ainsi, sous les réserves techniques formulées précédemment, les bacheliers pourraient donc être finalement majoritairement bien classés, mais mal payés, une telle conjecture méritant des investigations complémentaires pour être validée.

¹ Voir notamment Lazear (1995) pour une synthèse et Lemistre (2000) pour les principaux modèles de carrière.

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

Tableau 15. Le déclassement institutionnel (codé 100) selon la norme Affichard (1981) : 45,8% de déclassé

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
Cadre						
profession intermédiaire	100	100				
technicien contremaître AM	100	100				
employé qualifié	100	100	100	100		
employé non qualifié	100	100	100	100	100	
ouvrier qualifié	100	100	100	100		
ouvriers non qualifié	100	100	100	100	100	

Tableau 16. Répartition des effectifs formation – emploi

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
cadre	80,5	32,3	6,1	2,6	0,5	0,5
profession intermédiaire	11,9	40,3	48,6	20,5	5,5	4,6
technicien contremaître AM	3,2	5,7	16,3	6,7	2,5	1,6
employé qualifié	3,5	16,8	19,6	28,8	11,9	9,8
employé non qualifié	0,4	2,5	2,7	11,0	16,3	18,8
Ouvrier qualifié	0,3	1,6	3,9	16,4	32,5	24,1
ouvriers non qualifié	0,3	0,8	2,9	14,1	30,8	40,6
Effectifs non pondérés	5427	5771	9698	11269	9932	2398

Tableau 17. Le déclassement statistique (méthode Forgeot Gautié – codé 10) : 7,2 % de déclassés

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
cadre						
profession intermédiaire	10					
technicien contremaître AM	10	10				
employé qualifié	10	10				
employé non qualifié	10	10	10			
ouvrier qualifié	10	10	10			
ouvriers non qualifié	10	10	10			

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Tableau 18. Le déclassement subjectif par croisement niveaux d'études – emplois 27 % en moyenne, 23,6 % au seuil 1/3, 4 % au seuil 50 %

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

Tableau 19. Les trois déclassements au seuil subjectif 1/3

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
cadre	0	0	0	0	0	0
profession intermédiaire	111	100	0	0	0	0
technicien contremaître AM	111	110	0	0	0	0
employé qualifié	111	111	101	100	0	0
employé non qualifié	111	111	111	101	100	0
ouvrier qualifié	111	111	111	101	0	0
ouvriers non qualifié	111	111	111	101	100	0

Tableau 20. Le « noyau dur du déclassement » trois déclassement au seuil subjectif 50%

niveau d'études qualification de l'emploi	I	II	III	IV	V	VI
cadre	0	0	0	0	0	0
profession intermédiaire	110	100	0	0	0	0
technicien contremaître AM	110	110	0	0	0	0
employé qualifié	111	111	100	100	0	0
employé non qualifié	111	111	111	100	100	0
ouvrier qualifié	111	110	110	100	0	0
ouvriers non qualifié	111	111	111	110	100	0

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

Le premier tableau (15) reproduit la norme institutionnelle proposée par Affichard en 1981. Si l'on applique cette norme à la génération 98 en emploi en 2001, 45,8 % de la génération est déclassée. La répartition des effectifs montre que ce taux est particulièrement élevé pour les niveaux II et IV, respectivement 67,7 %, 70,3 %. Pour les niveaux II, le fort taux de déclassement est surtout lié à l'hypothèse d'un déclassement des jeunes de ce niveau s'ils occupent un emploi de « profession intermédiaire ». En effet, 40,3 % d'entre eux sont dans ce cas. Pour les niveaux IV, les effectifs sont relativement importants dans les emplois ouvriers employés qualifiés ou non. En calculant la norme de déclassement statistique on peut affiner ce descriptif des situations relativement fréquentes. La méthode de mesure du *déclassement statistique* utilisée est celle initiée par Forgeot et Gautié (1997). Celle-ci conduit à un taux de déclassement nettement inférieur puisqu'il n'est plus que de 8 % (voir encadré 4 pour une discussion comparative de ce résultat). La fréquence relative des situations niveau V ou IV et emplois ouvrier ou employé conduit, en effet, au constat d'une absence de déclassement pour ces niveaux si l'on s'en tient à la fréquence des situations, de même pour les niveaux III employés qualifiés et II profession intermédiaire.

Comme nous l'avons vu plus haut, la fréquence relative des situations ne recoupe pas nécessairement la réalité du déclassement. Le pourcentage de jeunes s'estimant déclassés par croisement diplôme-emploi permet de tester la réalité de l'absence de déclassement. Tout d'abord, les résultats obtenus pour le niveau VI justifie largement le seuil minimal retenu. En effet, pour les emplois les moins qualifiés, plus du quart des jeunes sans qualification, du point de vue de la formation initiale, s'estiment utilisés en dessous de leur niveau de compétence. Ceci traduit évidemment la subjectivité de l'évaluation et aussi l'existence de connaissances innées ou acquises hors formation initiale non valorisées, selon les individus.

Afin de faciliter la lecture et de comparer les normes nous les avons compilées dans les tableaux. Chaque chiffre 1 correspond à un type de déclassement : celui des centaines au déclassement institutionnel, celui des dizaines au déclassement statistique et celui des unités au déclassement subjectif au seuil retenu.

Encadré 4 - Le déclassement statistique en question

Le taux de déclassement obtenu peut paraître relativement faible puisqu'il n'est que de 8 %. En réalité il n'est pas très éloigné de celui retenu par Emmanuelle Nauze Fichet et Magda Tomasini (2002) pour les jeunes sortis du système éducatif depuis moins de 5 ans (enquête emploi INSEE – déclassement statistique 2000 12,3 %) et la matrice de déclassement est tout à fait similaire pour 2001. Comment expliquer alors que ces mêmes auteurs produisent en utilisant l'enquête génération 98 à 3 ans un taux de 24,4 % (Nauze Fichet et Tomasini, 2005) et toujours supérieur à 20 % pour une enquête plus récente encore (Giret, Nauze Fichet et Tomasini, 2006) ?

Il s'agit en fait d'un choix méthodologique qui consiste à appliquer aux données des années 2000, la norme statistique obtenue dans les années 90. La justification donnée par les auteurs est la suivante : « Cette table (retenue pour évaluer le déclassement statistique en 2000) s'appuie sur la norme statistique qui prévalait en 1990, soit dix ans auparavant. Une norme statistique plus récente conduirait à une évaluation plus faible du déclassement, mais on peut craindre que c'est justement parce que les situations de déclassement se sont à ce point développées qu'elles constituent désormais dans certains cas le plus grand nombre » (Nauze Fichet et Tomasini, 2005, p. 269). Une telle justification pointe, selon nous, les limites de l'évaluation statistique qui ne reflète qu'un état de la relation formation emploi sans grande signification en termes de déclassement réel. Sur le plan technique, le recours à une norme antérieure ne se justifie en rien et nous semble même assez anachronique. En effet, la norme statistique n'a de sens que si la méthode est appliquée à la période de référence, sinon cela revient à donner une légitimité institutionnelle à la norme statistique antérieure, ce qui n'a pas de sens. En effet, à partir de 2010 il faudrait alors recourir à la norme 2000 qui donnerait bel et bien moins de 10 % de déclassés.

Tout d'abord au seuil 1/3, le déclassement subjectif concerne 23,6 % des individus contre 27,7 % en moyenne individuelle. Ceci alors que les niveaux V ne sont plus subjectivement déclassés et les niveaux IV ne le sont plus pour les professions d'employés qualifiés. La relative proximité des deux chiffres est liée au fait que des individus qui ne s'estiment pas déclassés sont considérés comme déclassés, car plus d'un tiers des jeunes qui occupent un emploi de

même qualification avec le même niveau d'étude s'estiment déclassés. Pour les ouvriers qualifiés de niveau IV cela conduit à considérer comme subjectivement déclassés 57 % des ouvriers qui ne s'estiment pas déclassés individuellement. Pour cette raison, on peut préférer un principe majoritaire, ce qui fut notre premier choix. Toutefois, on sait que le déclassement subjectif est étroitement lié à l'origine sociale des individus. Ainsi, à diplôme égal les fils ou filles de père cadre auront tendance à s'estimer plus fréquemment déclassés que les enfants d'ouvriers, alors qu'ils occupent la même profession (Lemistre, 2007 notamment). Les enfants d'ouvriers sous estiment ici les potentialités associées à leur diplôme compte tenu des informations et valeurs véhiculées par leur socialisation (Boudon, 1973). En d'autres termes, nombre d'entre eux seraient des « acteurs dupés ». Cette remarque nous a été faite sur des exposés et lors d'évaluations d'articles liés à cette investigation empirique pour justifier de ne pas retenir le principe majoritaire. Une telle remarque est sans conteste fondée, néanmoins une estimation de l'impact de la profession des parents sur la probabilité de déclassement subjectif *ceteris paribus*, non reproduite ici, montre que les écarts selon l'origine sociale n'influencent pas cette probabilité au-delà de 4 %¹. En tout état de cause, au seuil 1/3 le déclassement n'existe plus pour les niveaux V non seulement compte tenu de la fréquence relative des effectifs (déclassement statistique) mais aussi et surtout car les jeunes ne s'estiment en grande majorité pas déclassés. C'est au niveau IV que la principale divergence apparaît entre la fréquence relative des situations et la perception d'au moins un tiers des jeunes. Alors qu'ils occupent relativement fréquemment ces emplois, plus d'un tiers des jeunes employés qualifiés ou ouvriers (qualifiés ou non) s'estiment déclassés. En revanche, être de niveau bac et employé qualifié semble normal. Si l'on considère le seuil de 50 % les situations sont nettement plus 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 pour lequel d'ailleurs les trois normes s'accordent ou du déclassement réel puisqu'il reflète les seules situations où les individus s'estiment majoritairement déclassés.

¹ L'estimation a été réalisée à partir de la perception individuelle via un modèle probit. Les autres variables prises en compte sont le diplôme en 42 dichotomiques, le genre, l'origine géographique, les CS des parents ont été agrégées en 6 postes.

1.2.3 Filières spécialités et déclassements

Les évaluations qui viennent d'être faites souffrent néanmoins d'un défaut majeur. Les catégories d'emplois et les niveaux de formation sont, en effet, extrêmement agrégés, de telle sorte que certains résultats peuvent paraître tout à fait paradoxaux. Par exemple, si l'on retient le seuil 1/3, les jeunes de niveau IV sont déclassés s'ils occupent un emploi d'ouvriers qualifiés. Or, il s'agit du principal emploi cible des baccalauréats professionnels industriels (Eckert, 1999). Dans le même ordre d'idée, au niveau 1 toutes les filières de formation sont agrégées : école de commerce, d'ingénieurs, sciences sociales, humaines, sciences techniques, etc. Plus encore pour les niveaux V à III, toutes les spécialités sont agrégées, alors que nous avons vu dans la première partie que les destins professionnels sont nettement différenciés selon la spécialité, de même en fonction la sélectivité des filières. C'est pourquoi nous avons décliné le déclassement au sein d'une matrice plus large selon les trois normes (tableau 21).

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

**Tableau 21. Déclassement subjectif
(case vide effectif < 30 ou non déclassé)**

Niveau d'études	NQ			CAP-BEP			bac			bac + 2			2d cycle		3eme cycle			
	ndip	Tert.	ind.	Ndip.	Tert.	ind.	ndip	Santé Trav.soc.	deug. deust	bis dut tert.	bis dut ind.	lshs	mst	lshs	mst	écol.ing.	écol. comm.	
ndip non diplômé, diplômé sinon / professions																		
cadres cadres de la fct. Pub.												26		13	23			
Professeurs prof. Scientifiques												18	29	18	12			
prof. de l'info., des arts et des spect.		3						14				16		27				
cadres admin. et co. d'ent.								17			9	23	17	25	14	21	19	
ingénieurs et cadres tech. d'entreprises		28						14		19	14	6	25	21	17	19	20	30
PI instituteurs et assimilés			19			19		33		45	46	27	25	27	54	51		
PI de la santé et du travail social	19	25	12		9	12		23	8	14	16	14	38	59	36			
PI admin. De la fonction publique								23		37	17		48		49			
PI admin. et co. des entreprises	15	10	16	19	11	27	13	24		32	24	20	42	42	43	46	42	
techniciens	12	30		22	20		25	24		26	27	23	27	32	47	37		
Contremaîtres, agents de maîtrise				12			15	24			25	21		33				
EQ employés civils et ASFP	7	17	15	13	8	10		41		53	37		65	85	47			
policiers militaires	20	35		23	22	22	7	20				34						
employés admin. d'entreprises	30	27	20	24	25	20	43	27		37	30	23	45	37	72			
employés de commerce	26	17	27	43	28	30	31	39			42	48	59					
Pers. des serv. directs aux part.			14		11	16												
ENQ employés civils et ASFP	32	17	26	23		34		55										
policiers militaires	32	59	39	44				55										
employés admin. d'entreprises						58		45										
employés de commerce	24	34	24	24	46	45		60			70		76					
Pers. des serv. directs aux part.	28	27	23	19	32	44		48			57		56					
OQ ouvriers de type industriel	25	26	28	25	27	47	30	46				53						
ouvriers de type artisanal	19	17	16	18	23	24	25	44				34						
Chauffeurs	16	21	13	11	41		21	49										
ouvriers de la manut., magas. transp.	25	22	40	30	46	63	41	52				43						
ONQ ouvriers de type industriel	26	27	37	31	47	50	37	70			67	61						
ouvriers de type artisanal	27	27	32	22	28	60	24	61				79						
ouvriers agricoles	23	13		16	23		9	31				38						

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Nous proposons ici une réévaluation d'ensemble. Alors que les normes « standards » (*statistiques* ou *normatives*) procèdent d'un croisement au maximum de 8 niveaux de formation avec 7 emplois (PCS), la matrice retenue comprend 18 niveaux de formation (voir tableau 1) x 29 emplois¹.

Il s'agit néanmoins d'une séparation des filières et spécialités *a minima*. Le premier impératif de cet exercice est d'écarter les nombreuses situations finalement « hors sujet ». Il s'agit des cas où le croisement niveau d'études emplois ne donne pas un effectif statistiquement significatif soit de 30 individus non pondérés qui correspondent à environ 400 jeunes au sein des 700 000 de la génération. Ainsi, seuls les croisements ayant un effectif minimal de 30 (non pondéré) sont renseignés au sein de la matrice présentant le déclassement subjectif. Apparaissent alors des spécificités des filières et spécialités. Par exemple, parmi les bac plus 2, seuls les non diplômés occupent significativement les PCS d'employés non qualifiés et d'ouvriers. En cela ils se rapprochent des autres niveaux bac en termes d'affectation, mais s'estiment davantage déclassés. Pour les troisièmes cycles, très clairement les écoles d'ingénieurs ne forment que des cadres, alors que certains élèves des écoles de commerces sont professions intermédiaires et commerciales des entreprises. En revanche, pour les troisièmes cycles universitaires, non seulement les individus occupent significativement plusieurs emplois de professions intermédiaires trois ans après leurs études, mais certains sont aussi employés qualifiés. Par ailleurs, les BTS DUT, principaux pourvoyeurs du niveau III, se distinguent surtout par des déclassements significatifs au sein des filières correspondantes pour les PCS employés non qualifiés et ouvriers. Enfin, la spécificité des filières réglementées ressort clairement puisque les bac+2 de la filière santé travail social sont presque tous profession intermédiaire de ce domaine et seul 8 % d'entre eux s'estiment déclassés dans leur emploi.

Le recours à une nomenclature plus détaillée réduit légèrement l'effet de seuil pour le déclassement subjectif qui demeure au même

¹ Les 29 emplois correspondent aux emplois de la PCS 32 à l'exception des non salariés. Au sein de cette nomenclature une transformation a été effectuée pour séparer employés qualifiés et non qualifiés. La subdivision a été réalisée à partir de la norme d'Olivier Chardon déjà retenue pour les matrices précédentes.

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

niveau pour le seuil 1/3 mais passe de 4 % à 7 % pour le seuil majoritaire. Ce dernier écart significatif traduit l'importance considérable des filières et spécialité quant au niveau relatif du déclassement subjectif. Des écarts de 10 % au moins apparaissent entre :

- les CAP-BEP tertiaires *versus* industriel pour les PCS employés de commerce (respectivement 27 % contre 43 %), ouvriers de la manutention du magasinage et des transports (respectivement 40 % contre 30 %)
- les bac tertiaires *versus* industriel pour les PCS employés administratifs d'entreprise (respectivement 20 % contre 43 %), pour les ouvriers non qualifiés de type industriel ou artisanal (respectivement 50 % contre 37 %, 60 % contre 24 %)
- les 3^{ème} cycles lettres, sciences humaines et sociales *versus* math., sciences et techniques pour les emplois de cadre de la fonction publique (respectivement 13 % contre 23 %), de techniciens (respectivement 47 % contre 37 %)

Pour ces différents cas et de nombreux autres où les écarts sont moins conséquents, il apparaît que le sentiment de déclassement serait plus important lorsque l'on change de domaine de spécialité. A cela deux explications possibles : les jeunes qui occupent des emplois éloignés de leur spécialité de formation expriment une plus grande déception relative à l'inadéquation de spécialité ; une autre explication liée aux effets spécialités, mise en exergue dans la première partie, est la probable affectation à des emplois moins rémunérés de la spécialité si la formation n'est pas adéquate. Une étude du déclassement salarial par niveau ventilé par spécialité pourrait éclairer cet aspect.

Il existe aussi évidemment un effet emploi plus spécifique à chaque filière ou spécialité. Par exemple pour les niveaux bac et moins, le sentiment de déclassement est relativement élevé pour les professions de policiers militaires non qualifiées. Au-delà du bac et plus encore de bac+2, le sentiment de déclassement des employés civils et agents de service de fonction publique est relativement élevé, de même pour les sortants de lettres, sciences humaines et sociales des seconds et troisièmes cycles, pour la PCS employé administratif d'entreprise.

La convergence entre normes est un peu moins marquée que précédemment surtout entre la norme statistique et subjective, y compris au seuil 50 %.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Il est important de noter que, si le passage à une nomenclature plus détaillée ne change rien à la déclinaison de la norme subjective par croisement diplôme-emploi et l'imputation de la norme institutionnelle, cela pose quelques problèmes techniques pour la norme statistique. Les résolutions que nous avons adoptées figurent en encadré 5 et le taux déclassement statistiques s'avère alors de 10 %.

Il apparaît quelques rares cas où le déclassement subjectif au seuil 1/3 est avéré alors que la norme institutionnelle suppose l'absence de déclassement. Il s'agit vraisemblablement d'emplois temporaires ou sous qualifiés au sein de la profession. Par exemple, trois cas sur cinq concernent les instituteurs et assimilés pour des niveaux bac plus deux, alors que l'accès à la profession de professeur des écoles requiert un bac+3. Nul doute qu'il s'agit alors d'emplois d'auxiliaires dans ce domaine dont certains peuvent entrer dans le cadre d'emplois aidés.

A nouveau, au seuil 1/3 la perception du déclassement et la fréquence relative des croisements diplôme-emploi ne semblent pas aller de pair. Toutefois, ici de nombreux cas de déclassement subjectif majoritaire apparaissent pour des situations fréquentes, alors que ce type de situation n'existait pas pour la matrice agrégée. C'est le cas, notamment, pour les non diplômés de niveau bac plus deux qui occupent des PCS policiers militaires ou employés de commerce ou encore les seconds cycles LSHS qui sont employés qualifiés civils.

Encadré 5. Une tentative d'adaptation de la méthode statistique à une matrice détaillée

La méthode statistique impute à un croisement diplôme-emploi où l'effectif réel est relativement faible en regard de l'effectif théorique la mention déclassé ou surclassé en « remontant » les qualifications d'emploi. Dans cette perspective, si une situation de déclassement est suivie d'une situation d'adéquation, la suivante ne peut être qu'à nouveau adéquation ou surclassement. Le problème est alors le suivant : dans la nomenclature des PCS la distinction par spécialité et le détail des PCS fait apparaître nombre de catégories de même qualification dans la nomenclature agrégée. Pour pallier cet inconvénient dans le cas des catégories employés ouvriers, il suffit de les confronter deux à deux puisque à un emploi non qualifié correspond un emploi qualifié. Pour les catégories intermédiaires aucun problème ne s'est posé, les résultats étant

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

assez tranchés pour réaliser des arbitrages sans ambiguïté. Un problème demeure néanmoins. Lorsque l'on observe un diplôme de spécialité industrielle, dans la plupart des cas, l'effectif relatif est faible dans les emplois du tertiaire ce qui conduit, en appliquant les règles précédentes, à considérer déclassé l'ensemble de la catégorie. Par exemple, pour un diplôme de spécialité industrielle les effectifs relatifs sont faibles pour l'ensemble des 10 professions « employés qualifiés et non qualifiés », on conclut alors au déclassement pour l'ensemble de ces professions. Or, il est clair que le faible effectif relatif est surtout dû au fait que les diplômés de spécialité industrielle sont peu nombreux dans le tertiaire, ce qui n'a pas nécessairement pour corollaire un déclassement pour les emplois de ce secteur. Ce constat met à nouveau l'accent sur les limites d'une approche agrégée où ce type de problème est « noyé » dans l'agrégation alors que la méthode repose sur un dépassement d'un seul individu pour conclure au déclassement ! Pour résoudre ce problème nous avons procédé à des arbitrages logiques mais néanmoins discutables, notamment en hiérarchisant spécialité industrielle et tertiaire. Compte tenu du fait que les premières sont en moyenne mieux rémunérées que les secondes, celles-ci sont supposées supérieures dans la hiérarchie des PCS.

Tableau 22. Déclassement subjectif au seuil 1/3 (24 % en moyenne) et autres normes (case vide effectif < 30 ou non déclassé)

Niveau d'études ndip non diplômé, diplômé sinon / professions	NO	CAP/BEP			bac			bac + 2		DEUG, DEUST	BTS DUT Tert.	BTS DUT ind.	2 ^e cycle		3 ^e me cycle		écol ing.	écolcomm.
		ndip	Tert.	ind.	ndip	Tert.	ind.	ndip	Santé Trav.sec.				LSHS	MST	LSHS	MST		
Professeurs prof. Scientifiques																		
prof. de l'info, des arts et des spect.																		
cadres admn. et co. d'ent.																		
ingénieurs et cadres tech. d'entreprises																		
PI instituteurs et assimilés								001		001	001			100	100	101	101	
PI de la santé et du travail social														101	101	111		
PI admin. De la fonction publique										001				101	101	101		
PI admin. et co. des entreprises														101	101	101	101	
techniciens														100	100	101	101	
Commerçants, agents de maîtrise														100				
EQ employés civils et ASFP										101	111			101	111	111		
policiers militaires		001										111						
employés admin. d'entreprises										101	100	100	100	101	111	111		
employés de commerce					001						101	101	101	111				
Pers. des serv. directs aux part.																		
ENQ employés civils et ASFP																		
policiers militaires		100	100	100							101							
employés admn. d'entreprises		101	101	101														
employés de commerce		101	100	100	101	101	101	101	101	111	111	111	111	111				
Pers. des serv. directs aux part.		100	100	100	100	101	101	111			111		111					
OQ ouvriers de type industriel												101					101	
ouvriers de type artisanal																	111	
Charbonniers					101													
ouvriers de la manut., magas. transp.																		
ONQ ouvriers de type industriel																		
ouvriers de type artisanal		100	101	100	101	101	101	101	111		111	111	111	100	100	100	111	
ouvriers agricoles		100		100	100			100	110			111						

Tableau 23. Déclassement subjectif au seuil 50% (7 % en moyenne) et autres normes (case vide effectif < 30 ou non déclassé)

Niveau d'études ndip non diplômé, diplômé sinon / professions	NQ	CAP-BEP			bac			bac + 2			2 ^d cycle			3 ^{em} e cycle			écol. écol. comm.	
		ndip	Tert.	ind.	ndip	Tert.	ind.	ndip	Santé Trav. soc.	DEUG, DEUST	BTS DUT Tert.	BTS DUT ind.	LSHS	MST	LSHS	MST		ing.
cadres cadres de la fct. Pub.																		
Professeurs prof. Scientifiques																		
prof. de l'imbr. des arts et des spect.																		
cadres admin. et co. d'ent.																		
ingénieurs et cadres techn. d'entreprises																		
PI instituteurs et assimilés																		
PI de la santé et du travail social																		
PI admin. De la fonction publique																		
PI admin. et co. des entreprises																		
techniciens																		
Contramaîtres, agents de maîtrise																		
EQ employés civils et ASFP																		
policiers militaires																		
employés admin. d'entreprises																		
employés de commerce																		
Pers. des serv. directs aux part.																		
ENO employés civils et ASFP																		
policiers militaires																		
employés admin. d'entreprises																		
employés de commerce																		
Pers. des serv. directs aux part.																		
OQ ouvriers de type industriel																		
ouvriers de type artisanal																		
Chauffeurs																		
ouvriers de la manu., magasins, transp.																		
ONO ouvriers de type industriel																		
ouvriers de type artisanal																		
ouvriers agricoles																		

1.2.4 Le déclassement est-il massif ?

Selon les méthodes d'estimation, le taux de déclassement des jeunes trois ans après leur sortie du système éducatif serait de moins de 10 % à plus de 40 %. La fourchette haute est néanmoins obtenue à partir d'une norme institutionnelle qui est apparue largement obsolète. Comme cela a été évoqué, sa mise à jour étant extrêmement coûteuse, des méthodes alternatives ont tenté d'y suppléer dans les années 1990 (statistiques, subjective individuelle, salariale). Pour cette période, les résultats obtenus pour toutes ces méthodes conduisent à un taux de déclassement d'environ 20 %, trois à cinq années après la sortie du système éducatif. La poursuite de l'élévation des niveaux d'éducation a largement fait éclater ce relatif consensus quant au niveau de déclassement entre normes. De plus en plus de diplômés se diffusant sur des emplois de qualifications de plus en plus diversifiées, la seule observation de la fréquence relative des croisements entre diplômes et emplois conduit alors à considérer comme statistiquement normales nombre de situations, jusqu'à plus 90 % des croisements entre diplômes et emplois. Un tel résultat ne remet pas en cause l'intérêt de la norme statistique comme « photographie » de la relation formation emploi, mais souligne néanmoins une éventuelle limite à l'assimilation entre fréquence et normalité des associations diplômes emplois.

Nous avons évoqué les limites et intérêt des deux autres normes. La principale limite que nous reprendrons dans cette courte synthèse est l'absence de prise en compte de l'emploi par les normes salariales et subjectives. Pour la première, c'est une limite importante car elle conduit à assimiler salaire immédiat et qualification de l'emploi, ou plus largement salaire immédiat et valeur de l'emploi indépendamment de la carrière potentielle, du contenu et du contexte (chômage, marchés du travail, etc.). Son intérêt réside alors, selon nous, à mettre en exergue la fréquence des décalages entre qualification de l'emploi et de l'individu et salaire. En cela, elle peut être le support de nombreux travaux quasi inexistant dans ce domaine. Quant à la norme subjective, elle est par définition individuelle et emprunte de subjectivité. D'où un taux moyen de déclassement subjectif qui n'a pas, selon nous, beaucoup de sens en regard du déclassement considéré comme un décalage entre niveau de formation et niveau d'emploi. En effet, nous avons montré que 20 % environ des non qualifiés, en regard de la formation initiale, s'estiment

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

employés en-dessous de leur niveau de compétence trois ans après leur sortie du système éducatif et que, jusqu'à 17 % des diplômés de niveau bac et moins, peuvent s'estimer déclassés alors qu'ils occupent un emploi de cadre. Certes, et nous l'avons souligné, la compétence ne ressort pas uniquement du diplôme, mais trois ans après la sortie du système éducatif, de tels résultats invitent à la prudence en regard de la norme subjective.

A ce stade de notre synthèse, on mesure à quel point le niveau de déclassement semble une énigme. Nous avons proposé néanmoins une tentative pour mettre à jour la norme institutionnelle et dépasser la seule observation des fréquences relatives via la norme statistique. Pour saisir le réalisme des deux précédentes normes, la norme subjective a été déclinée par croisement diplômes-emplois afin de déterminer la fréquence des perceptions de déclassement selon le niveau d'études et la PCS occupée. En choisissant un seuil « suffisamment » élevé la subjectivité individuelle est, en partie, gommée et l'on saisit les perceptions majoritaires au sein des croisements diplômes-emplois. Le seuil majoritaire représente la solution qui nous semble la plus réaliste. En effet, la compétence individuelle ne dépendant pas uniquement du diplôme, le déclassement perçu est susceptible d'être lié aux compétences innées ou acquises hors formation initiale pour certains, mais évidemment pas pour la majorité trois ans après la sortie du système éducatif. Si l'on applique la règle majoritaire à la matrice diplôme-emploi habituellement retenue, seul 4 % des individus seraient déclassés. Il s'agit en fait du noyau dur du déclassement puisque pour ces 4 % de déclassés, les normes statistiques et institutionnelles concluent également au déclassement. Moins d'un jeune sur vingt déclassé, en regard de près d'un sur deux (norme institutionnelle) cela relativise à l'évidence l'aspect massif du déclassement, mais la matrice diplôme-emploi mobilisée semble très agrégée. En cela, elle procède et est directement issue d'une vision institutionnelle, selon nous. En effet, à chaque niveau de formation est associé une ou plusieurs qualifications d'emploi, en agrégeant, côté emploi, toutes les spécialités et, côté formation, non seulement les spécialités, mais aussi les filières. Or, nous avons amplement montré dans la première partie que les filières et les spécialités hiérarchisent les emplois et plus encore les formations et également que, dans ce domaine, la correspondance entre spécialité de formation et d'emploi n'est pas toujours neutre quant à la valorisation du diplôme.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Il nous a donc semblé opportun de comparer les normes matricielles au sein d'une matrice plus large. Au-delà des distinctions qui apparaissent entre spécialités et filière, cela conduit à réévaluer légèrement à la baisse le taux de déclassement statistique (-1%). Evidemment cela ne change rien pour le déclassement institutionnel. En revanche, les perceptions majoritaires s'avèrent très sensibles aux filières secteurs et type d'emplois. Ainsi, le déclassement statistique majoritaire passe de 4 % à 7 %, avec cette fois une nette divergence entre fréquence des situations et perception majoritaire du déclassement. Le déclassement, du moins tel qu'il est majoritairement perçu, n'est donc pas associé à la fréquence des situations. De tels constats remettent en cause le bien fondé d'un recours aux fréquences relatives pour évaluer le déclassement. En effet, même si les taux obtenus sont tout à fait similaires, ils ne concernent pas les mêmes populations et là où la norme statistique ne conclut à aucun déclassement, les perceptions la contredisent, notamment pour certains bacheliers jamais déclassés selon la norme statistique quelle que soit la matrice retenue.

Il est important de noter que la règle majoritaire ne permet évidemment pas de superposer la norme subjective individuelle et la norme majoritaire. En effet, il serait tentant de conclure, selon les résultats obtenus, qu'accroître la taille de la matrice ne ferait que faire converger le taux de déclassement majoritaire vers le taux de déclassement subjectif individuel. Or, une telle démonstration reste à faire, car rien n'indique que plus de détail ne ferait pas ressortir de fortes majorités là où les effectifs ne sont pas les plus nombreux.

En tout état de cause, si l'on considère que les perceptions des individus, dès lors qu'elles sont exprimées par une majorité, valident le déclassement institutionnel, il est probable que ce taux s'établisse autour de 10 %. D'autres investigations devront être menées pour conforter cette hypothèse, en utilisant d'autres matrices et surtout d'autres questions subjectives voire plusieurs concomitamment. On peut reprocher, en effet, à l'étude menée ici une possible inadaptation de la question posée au problème traité. Selon nous, la légitimité de la question doit être examinée en regard des hypothèses théoriques envisageables. La question retenue est la suivante : est considéré déclassé le jeune qui a déclaré que dans l'emploi qu'il occupe, il est utilisé en dessous de son niveau de compétence. Les compétences recouvrent l'ensemble des compétences, soit : les savoir faire, savoir apprendre et savoir être. En regard du travail effectué, le sens commun

et la théorie du capital humain relie la formation initiale à l'acquisition de savoir faire et plus spécifiquement de savoir faire techniques. On peut alors estimer que des questions, telle que celle qui suit, soient plus adaptées : « Quel est le niveau de diplôme nécessaire pour occuper correctement l'emploi actuel ? ». Cette question a été posée aux jeunes de la génération 1998 en 2003 en plus de la question relative aux compétences. Le taux de déclassement subjectif individuel est obtenu alors en comparant la réponse à cette question et le niveau de diplôme effectivement obtenu. On obtient alors des taux de déclassement extrêmement élevé, autour de 40 %, pour les deuxièmes et troisièmes cycles universitaires, les bacs et les écoles de commerce, soit les formations les plus « générales » ou transversales. Un tel résultat ne nous semble pas surprenant. En effet, lorsqu'un individu répond à une telle question, il évalue surtout les compétences techniques issues de sa formation effectivement mise en œuvre. On sait que dans ce domaine, pour nombre de professions, la plupart des compétences acquises ne seront pas mises en œuvre, surtout lorsque la formation est générale. En effet, pour certaines formations professionnelles -nous l'avons vu pas la majorité- le lien aux compétences requises dans les emplois adéquats peut être élevé. Ainsi, seulement 15 % des diplômés d'école d'ingénieur et 22 % des bacs plus 2 (essentiellement des BTS DUT) s'estiment déclassés selon cette norme. Ceci alors que les bac+2 ne sont pas habituellement, et même au contraire, pas moins déclassés que les autres selon les autres normes (statistiques, institutionnelles, subjectives relatives aux compétences). En d'autres termes, en répondant à cette question, les jeunes évaluent surtout l'adéquation formation-emploi en termes de compétence technique. En témoigne largement un autre résultat de l'étude : plus d'un jeune sur deux non qualifié juge qu'au moins un CAP est nécessaire pour occuper son emploi.

En quoi une question qui compare l'ensemble des compétences individuelles requises aux compétences acquises nous semble alors plus adaptée ? Il s'agit en fait de mettre en cohérence les résultats avec la théorie de la file d'attente précédemment évoquée. En effet, si l'on considère que le diplôme confère des capacités d'adaptation à l'emploi, peu importe l'adéquation. Surtout l'expérience acquise en tout début de carrière reflète alors la valorisation de ces capacités d'adaptation, son effet n'est donc pas indépendant de la formation initiale comme le suppose la théorie du capital humain. Un jeune peut donc occuper un emploi qui requiert des compétences techniques d'un

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

niveau inférieur à celui de son diplôme, mais qui nécessite des capacités d'adaptation qui correspondent au niveau d'études du jeune. Seule une appréciation générale de la valorisation de ces compétences par les jeunes peut rendre compte de ce dernier aspect, étant entendu, comme cela a été évoqué plus haut que ces compétences peuvent être acquises hors formation initiale. En début de carrière, nous avons néanmoins fait l'hypothèse que l'application d'une norme subjective majoritaire par croisement diplôme-emploi permet de résoudre ce problème. En conclusion, le déclassement n'est pas aussi massif qu'on pourrait le penser, il s'établit à minima à 7 % d'une génération.

1.2.5 Objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur et déclassement

Rappelons que, selon la DEPP, de 39 % en 2002 le besoin de diplômés du supérieur passe à 46 % en 2015. Or, si l'on considère les seuls diplômés de l'enseignement supérieur, selon la norme subjective majoritaire appliquée à la matrice détaillée, le taux de déclassement s'établit à 11,5 %. Pour le « noyau dur déclassement », soit la norme subjective majoritaire appliquée à la matrice « habituelle », ce taux est de 7,7 %. Il suffirait donc de ne pas déclasser une seule génération de diplômés pour combler les besoins *ceteris paribus*. Sans compter tous les déclassés des générations précédentes qui ne demandent qu'à se reclasser ! Rien n'indique néanmoins que les déclassés de chaque génération aient les formations nécessaires au système productif. Le seul « noyau dur du déclassement » ne suffirait donc vraisemblablement pas à combler les besoins, mais comme nous l'avons vu, la réalité du déclassement se situe plutôt du côté des 11,5 %. Un tel niveau permet évidemment de combler les besoins via les formations adéquates, des études complémentaires devront néanmoins le démontrer de manière plus explicite.

Les projections à dix ans restent néanmoins des objectifs de court terme et les expériences du passé ne plaident pas pour un possible reclassement des générations antérieures. Par ailleurs, les normes subjectives peuvent évoluer dans le temps, les générations plus jeunes pouvant accepter comme normal ce qu'une génération antérieure aurait considéré comme un déclassement. Le déclassement peut aussi avoir des effets positifs à long terme en modifiant les structures de qualifications contribuant ainsi à son atténuation. Ce sont ces phénomènes de long terme qui feront l'objet de la section suivante.

SECTION 2. DU DÉCLASSEMENT À LA DÉVALORISATION DES DIPLÔMES

2.1 DU DÉCLASSEMENT À LA DÉVALORISATION

2.1.1 *Obsolescence de la norme de correspondance diplôme-emploi*

Comme cela a été évoqué plus haut, l'une des causes essentielles de la remise en question de la mesure institutionnelle du déclassement en France est sa possible obsolescence associée notamment, à une augmentation du déclassement selon cette norme conduisant à des taux de déclassement considérables pour les bas niveaux de certification, d'une part. D'autre part, le déclassement en France comme ailleurs est manifestement un phénomène de long terme, certains n'étant jamais reclassés (Rubb, *op. cit.*). Dès lors que le déclassement s'inscrit dans le long terme, le reclassement devient moins certain voire inexistant, on peut s'interroger alors sur un éventuel changement de valeur des diplômes traduit par l'évolution de la norme institutionnelle.

Dans ce domaine, en comparant les premiers emplois en France de deux cohortes de jeunes entrant dans la vie active en 1992 et en 1998, Giret (2003) montre 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.

Comme le soulignent Dolton et Vignoles (2000), la mesure subjective présente l'avantage de fournir une mesure du déclassement spécifique à un contexte déterminé (une entreprise, un secteur...) et qui peut s'adapter très rapidement à des changements technologiques ou organisationnels. En revanche, la mesure normative repose sur l'hypothèse d'une stabilité des contenus d'emplois. 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 précédemment évoqué 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 cependant d'être

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

sérieusement nuancé si l'on examine l'influence des mutations technologiques en France ces dernières années (Greenan, 1999). De plus, le biais technologique semble difficile à invoquer pour deux générations aussi proches où les changements technologiques et organisationnels n'ont pas été aussi importants que pour les trois décennies précédentes. Enfin, 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 est décroissant entre les deux générations alors que la conjoncture est plus favorable pour les sortants 1998 que pour les sortants 1992 (Lemistre, 2004). Le constat n'est d'ailleurs pas nouveau : pour des périodes antérieures, Baudelot et Glaude (1989) puis Goux et Maurin (1994) mettent en évidence une baisse de ces rendements.

Comment expliquer alors la satisfaction d'une génération davantage déclassée sur le plan normatif, 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, 2003). Une telle conjecture correspond à l'hypothèse du « filtre » pour laquelle le « rang d'un diplôme » dans la hiérarchie des titres scolaires détermine sa valeur sur le marché du travail (Arrow, 1973). Avant de revenir sur les aspects empiriques nous proposons de traduire ces conjectures sur le plan théorique.

2.1.2 La dévalorisation en théorie

Pour expliciter le mécanisme de la dévalorisation reprenons l'exemple de la première partie. Rappelons que dans l'hypothèse du filtre parfait, 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. Situer l'exemple précédent dans une perspective dynamique à deux périodes permet de clarifier cette conjecture. Pendant la première période, le filtre est parfait. Supposons maintenant que les coûts de formation diminuent pour l'une des raisons évoquées plus haut, de telle sorte que les emplois de type A et B soient entièrement pourvus par des diplômés

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

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.

Toutefois, dans l'hypothèse du filtre productif (signal et capital humain, cf. partie 1), la dévalorisation n'est avérée que si la demande de jeunes diplômés pour des emplois qualifiés n'augmente pas ou augmente moins que l'offre. Dans le cas contraire, l'augmentation de la demande évite le « déclassement » (pour l'exemple précédent le nombre d'emplois de type A augmente en période 2 et l'augmentation permet « d'absorber » les nouveaux diplômés de niveau 1). Pour la théorie du capital humain, les individus ont, en effet, accumulé plus de capital humain car l'espérance de gains augmente lorsque la demande d'emplois qualifiés croît. Dans cette perspective, l'augmentation du nombre de diplômés peut être consécutive aux choix des individus d'acquérir du capital humain ou/et un signal élevé en anticipant une augmentation de la demande pour les emplois qualifiés. De même, les politiques publiques ou/et les organismes financiers qui ont permis d'accéder plus facilement à la formation initiale ont pu anticiper cette évolution de demande.

Par ailleurs, les employeurs ont intérêt à optimiser l'utilisation des compétences disponibles. Ainsi, pour certains secteurs en France, les employeurs ont adapté leur organisation à un flux de main-d'œuvre qualifiée, c'est notamment le cas pour le secteur de la banque (Aubry et Dauty, 2004). L'adaptation est d'autant plus nécessaire que le choix politique de favoriser l'élévation du niveau d'éducation peut être, en partie, déconnectée de la demande instantanée. Par exemple, s'il est justifié par le souhait d'augmenter l'égalité des chances ou des résultats scolaires, ou encore par une recherche de compétitivité internationale à long terme. En d'autres termes, l'offre s'ajuste à la demande anticipée et inversement la demande peut et doit s'adapter à l'évolution de l'offre.

La dévalorisation des diplômes serait alors un phénomène « réversible » même si, à court ou moyen terme, le système productif

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

peut avoir des difficultés à « absorber » la nouvelle offre. Par exemple, en France le nombre de diplômés d'un baccalauréat général était de 33 145 en 1950, contre 274 100 en 1998 (Fourcade, 2000). Il est clair que la multiplication du nombre de détenteurs d'un baccalauréat général par plus de huit en moins de cinquante ans est susceptible de conduire à une dévalorisation, au moins temporaire, de ce type de diplôme. De plus, la majorité des plus jeunes détenteurs de baccalauréats généraux poursuivent leurs études, l'augmentation de l'offre sur la période est donc tout à fait considérable.

La dévalorisation est néanmoins un phénomène « réversible » dès lors que la demande est susceptible d'évoluer. *A contrario*, dans le cadre des hypothèses de la théorie du capital humain, la dévalorisation est irréversible si les contenus de formation et les exigences aux examens sont moindres, i.e. si le niveau de capital humain associé à une année d'étude supplémentaire diminue. De même, si l'augmentation du nombre de diplômés passe par un assouplissement de la sélectivité à l'entrée dans les formations initiales. Dans l'hypothèse du signal, en effet, le coût relatif du diplôme diminue puisqu'il est en relation inverse avec le niveau d'aptitudes requis qui est moindre lorsque la sélectivité s'affaiblit. Une telle hypothèse ne semble pas irréaliste en France, la hausse du niveau d'éducation ayant été rendue possible, non seulement par l'abaissement des coûts de la formation, mais aussi par la baisse de sélectivité du système éducatif (Magnac et Thesmar, 2002). De plus, la création de nouvelles filières, pour un niveau de certification donné, est susceptible de participer à la baisse de la sélectivité. Par exemple, après les baccalauréats généraux, la création de baccalauréats techniques puis professionnels permet d'abaisser la sélectivité pour un même niveau d'études, de telle sorte que si l'on ajoute les 221 200 baccalauréats techniques et professionnels au nombre total de bacheliers en 1998, celui-ci a été multiplié par près de quinze de 1950 à 1998 (Fourcade, *op. cit.*). Or, aujourd'hui, certains bacheliers occupent des emplois ouvriers parfois durablement (Eckert, 1999). La dévalorisation semble donc effective et vraisemblablement en partie irréversible.

L'exemple du baccalauréat montre bien que si la dévalorisation des diplômes n'est pas totalement irréversible, il est possible que les « effets d'offre » aient supplanté les « effets de demande ». Afin de tester cette assertion pour l'ensemble des diplômes, l'évolution de la valeur d'un diplôme d'une génération à une autre doit être appréciée, non seulement en regard de l'évolution de l'offre de formation, mais

aussi en fonction du type d'emploi auquel il permet d'accéder compte tenu des évolutions de la demande. Les sections suivantes tentent d'intégrer ces éléments.

2.2 LES INDICES D'UNE DÉVALORISATION DES TITRES SCOLAIRES

2.2.1 Expansion scolaire et « rang des diplômés »

La première méthode utilisée s'inspire de celle de Jarousse et Mingat (1986) qui concerne uniquement la théorie du filtre. Les hypothèses sont les suivantes : la hiérarchie des aptitudes intrinsèques ne varie pas d'une cohorte à l'autre et la hiérarchie des diplômes est supposée refléter celle des aptitudes. Un diplôme qui occupe une place moins favorable au sein de la hiérarchie d'une génération à une autre est donc supposé s'être dévalorisé. La prise en compte de la dévalorisation est effectuée en substituant au nombre d'années d'études la position ou le « rang » du diplôme concerné au sein de la hiérarchie.

©La durée de la formation initiale est estimée habituellement par la durée de la scolarité ou l'âge de fin d'étude (moins six ans), i.e. le nombre d'années d'études brut. Une telle spécification ne distingue pas les années d'études redoublées ou non certifiées de celles qui ont donné lieu à l'obtention d'un diplôme. Or, pour la théorie du filtre seules les années d'études certifiées sont valorisées sur le marché du travail via le diplôme. L'impossibilité pratique de reconstituer avec précision la scolarité des individus en spécifiant les années certifiées ou non peut être, en partie, surmontée en utilisant le plus haut diplôme obtenu et en calculant le nombre d'années d'études « théorique » pour son obtention. La méthode proposée est d'adopter une convention concernant la valeur de la proportion p d'élèves ayant effectué une scolarité « normale » pour obtenir un diplôme donné et de déterminer le nombre d'années d'études « théorique » $NAET$ correspondant. A l'instar de Jarousse et Mingat, la proportion choisie est de 25 %. Ainsi, $NAET$ est tel qu'au moins 25 % des diplômés aient obtenu le diplôme concerné en $NAET$ années.

L'évolution « du rang » du diplôme au sein de la hiérarchie des titres scolaires est prise en compte en « normalisant » le nombre d'années d'études théorique. Si la génération la plus âgée est prise pour référence, le nombre d'années d'études théorique normalisé correspondant au diplôme des plus jeunes, devient le nombre d'années

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

d'études théorique du diplôme qui occupe la même position dans la hiérarchie des diplômes des plus âgés que celle qu'occupe le diplôme des plus jeunes dans la hiérarchie de leur génération. Par exemple, un CAP obtenu entre 1946 et 1959 (génération née de 1930 à 1943) occupe une position plus favorable dans la hiérarchie des diplômes qu'un CAP obtenu entre 1984 et 1994 (génération née de 1968 à 1978). Si le nombre d'années d'études correspondant au BEP de la génération née de 1968 à 1978 est normalisé en regard de la génération née de 1930 à 1943, il devient équivalent au CAP de cette génération, i.e. que le nombre d'années d'études théorique normalisé correspond au nombre d'années d'études théorique du CAP pour la génération la plus âgée (Cahuzac, Lemistre, Ourtau, 2000).

La position de l'individu i à l'intérieur de sa génération (P_i) est estimée à partir de la distribution du nombre d'années d'études théorique dans chaque classe d'âge t [$NAET_i(t)$ et $\sigma(t)$] et correspond à la valeur centrée réduite de la scolarisation de l'individu i . Le nombre d'années d'études normalisé est égal à la position de l'individu dans sa génération (P_i) ajustée par les paramètres de la distribution du nombre d'années d'études à la période de référence ($t=0$), soit :

$$NAETN_i = P_i \cdot \sigma_0 + NAETM_0 \quad \text{avec}$$

$$P_i = \frac{NAET_i - NAETM(t)}{\sigma(t)} \quad (1)$$

NAETM est le nombre d'années d'études théorique moyen pour la période t .

2.2.2 Une tentative pour prendre en compte les évolutions de la demande

La méthode précédente suggère que le changement de « rang » du diplôme conduit systématiquement à sa dévalorisation sur le marché. Ainsi, le nombre d'années d'études théorique normalisé prend en compte l'influence des facteurs d'offre sur la valeur du diplôme, mais ignore les évolutions de la demande qui sont susceptibles de compenser ou de renforcer la dévalorisation par le rang. Toutefois, dans le cadre des hypothèses précédentes, une augmentation de la demande de compétences ne pourrait être satisfaite car les aptitudes sont supposées identiques d'une période à l'autre¹. Il est donc

¹ Ces aptitudes sont, en effet, intrinsèques et ne sont pas modifiées par la formation initiale dont le seul rôle est de les révéler.

nécessaire de retenir l'hypothèse du « filtre productif » qui n'est pas en contradiction avec une évolution de la distribution des aptitudes, cette dernière permettant une éventuelle adaptation de l'offre de diplômés à la demande de compétences et inversement.

L'évolution de la demande de travailleurs pour un emploi qui requiert des aptitudes particulières ne peut être évaluée en comparant pour différentes générations la demande relative pour des diplômes identiques. Une telle démarche supposerait, en effet, que ces derniers permettent d'accéder aux mêmes types d'emplois quelle que soit la génération. Or, des individus aux caractéristiques similaires mais de deux générations distinctes peuvent acquérir des diplômes différents pour révéler les mêmes aptitudes et accéder à un même emploi. Par exemple, si la sélectivité à l'entrée des formations est moindre (dévalorisation « irréversible » par le rang). En revanche, les effets de demande peuvent être appréciés en estimant l'évolution de l'effectif relatif du premier emploi stable occupé pour chaque niveau d'études, i.e. un indicateur de la modification de la structure de la demande compte tenu de l'évolution de la position des certifications dans la hiérarchie des diplômes. Cette évolution de la demande peut être associée, par exemple, à des éléments conjoncturels (période de forte croissance) ou plus structurels tels que les évolutions technologiques ou organisationnelles. Il ne s'agit néanmoins pas ici d'identifier ces éléments mais seulement de mesurer leur impact sur la demande pour des emplois donnés dont les caractéristiques sont supposées inchangées d'une période à l'autre.

La variation de la demande pour un emploi d'une cohorte à l'autre est évaluée en comparant l'effectif relatif pour chaque premier emploi stable et chacune des cohortes t ($effr_{et}$) à l'effectif relatif de la cohorte de référence $effr_{e0}$ soit :

$$VAR_{et} = effr_{et} - effr_{e0} \quad (2)$$

Notons que ces travaux sont issus d'une première recherche (Lemistre, 2003). L'objectif était alors de trouver un indicateur du niveau d'études qui prenne en compte les effets d'offre et de demande, d'où une pondération des niveaux d'études par l'indicateur d'évolution de la demande. Comme l'indicateur demeure assez frustré, de même que celui du niveau d'études, ces croisements donnaient des résultats intéressants, mais d'une trop faible ampleur pour conclure (Lemistre, 2003 et 2004). Il nous semble donc plus intéressant de nous focaliser sur les sens de variation plus que sur un indicateur global.

2.2.3 *Offre et demande, quelles évolutions ?*

En utilisant les méthodes précédentes nous avons obtenu les résultats suivants pour deux échantillons distincts. Le premier concernait l'enquête « jeunes et carrières ». Cette enquête a été effectuée auprès d'un échantillon de 20 800 personnes âgées de 19 à 45 ans. Son intérêt est notamment de permettre de disposer du premier emploi de plus de six mois. L'échantillon extrait de l'enquête concerne les travailleurs salariés âgés de 30 à 45 ans en mars 1997 qui ont connu un emploi de plus de six mois à l'exception des militaires, du clergé et des agriculteurs. Après élimination des valeurs manquantes ou aberrantes l'échantillon est constitué de 7 864 individus (effectif non pondéré). Les deux générations comparées sont celles des 30-37 ans et 38-45 ans.

Le second échantillon est extrait d'une compilation de deux enquêtes générations : génération 1992 et génération 1998. L'étude se limite aux sortants du système éducatif pour lequel le champ d'enquête est comparable¹. Les deux enquêtes sont « empilées » pour saisir l'effet de génération. L'échantillon extrait représente 29 996 individus, 8 672 pour 1992 et 20 424 pour 1998 en effectifs non pondérés et respectivement 165 402 et 266 315 en pondéré². La population retenue ne concerne que les jeunes occupant un emploi à temps complet trois ans après la fin des études. Les temps partiels ont été écartés contrairement à la première étude, compte tenu de l'absence dans les enquêtes génération, contrairement à l'enquête emploi, des quotités exactes de travail qui permettent une étude plus précise des effets salariaux. La totalité des diplômés de la génération est néanmoins évidemment prise en compte pour déterminer le rang des diplômés.

Une manière simple de saisir les effets globaux est de comparer le niveau d'études requis entre deux générations pour des emplois comparables. Une telle estimation a été réalisée *ceteris paribus* pour les deux générations de l'enquête jeunes et carrière (tableau 24).

On observe immédiatement des évolutions positives du nombre d'années d'études certifiées qui représentent plus d'une année d'études en moyenne, par exemple, pour les cadres de la fonction

¹ Voir Epiphane *et alii* (2001) pour une présentation détaillée du champ d'enquête qui exclue essentiellement pour 1992 certaines écoles permettant d'intégrer des emplois de la fonction publique.

² Les pondérations du Céreq sont calées sur l'enquête annuelle sur l'emploi de l'INSEE.

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

publique et au moins neuf mois, pour ouvriers non qualifiés de type industriel.

Pour les générations 1992 et 1998, l'observation des années d'études moyennes pour les jeunes trois ans après leur sortie du système éducatif donne des écarts de plus cinq mois pour les cadres et les employés et de un mois pour les ouvriers et professions intermédiaires.

Tableau 24. Évolution du nombre d'années d'études certifiées requis pour le premier emploi de plus de six mois

Variable expliquée : nombre d'années d'études théorique (après l'âge de six ans)	30-37	38-45	Ecart en mois
Premier emploi de plus de six mois :			
cadres de la fonction publique	15,23	13,92	16
professeurs, professions scientifiques	15,66	14,85	10
cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	15,04	14,27	9
ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	15,34	14,44	11
instituteurs et assimilés	13,73	13,38	4
professions intermédiaires de la santé et du travail social	13,24	12,37	10
professions intermédiaires administratives de la fonction publique	12,41	12,51	-1
professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	12,60	12,13	6
techniciens	12,52	11,92	7
contremaîtres, agents de maîtrise	12,42	12,58	-2
employés civils et agents de service de la fonction publique	10,62	10,31	4
employés administratifs d'entreprises	11,27	10,55	9
employés de commerce	10,54	9,81	9
personnels des services directs aux particuliers	10,13	9,34	9
ouvriers qualifiés de type industriel	9,96	9,59	4
ouvriers qualifiés de type artisanal	9,67	9,42	3
chauffeurs	9,77	9,00	9
ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport	10,11	9,72	5
ouvriers non qualifiés de type industriel	9,88	9,17	9
ouvriers non qualifiés de type artisanal	9,81	9,17	8
origine sociale :			
niveau d'études du père	0,15	0,21	--
niveau d'études de la mère	0,14	0,15	--
nombre de frères et sœurs	-0,04	-0,05	--
Effectif	7864		
R ² ajusté	0,635		

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Source enquête jeunes et carrière INSEE, Lemistre (2003)

L'ensemble des coefficients est très largement significatif au seuil de 1 %

Ces écarts traduisent des évolutions différenciées entre générations de la valorisation des formations. Les effets d'offre et de demande ont donc été déclinés par certification, à un niveau relativement agrégé pour l'étude effectuée sur l'enquête jeunes et carrière¹. Les effets de l'accroissement de l'offre jouent logiquement plus fortement sur les sans diplôme et dans des proportions relativement homogènes pour les autres certifications. Quant aux effets de demande, ils sont positifs uniquement à partir des seconds cycles universitaires. Ainsi, pour les niveaux inférieurs, la dégradation de la valeur des certifications procède non seulement d'une offre plus abondante, mais aussi d'une demande dégradée pour les emplois cibles de ces certifications pour la génération des 30-37 en 97 comparée aux 38-45 ans.

Pour la comparaison relative aux enquêtes du CEREQ, concernant ces générations plus récentes, ce sont les diplômés du supérieur pour qui la place relative dans la hiérarchie des diplômes s'est le plus dégradée sur la période. Côté demande, la situation est plus contrastée et les variations positives plus conséquentes, le changement conjoncturel entre les deux générations peut vraisemblablement expliquer ces évolutions plus marquées et aussi, très vraisemblablement, le plus grand niveau de détail de la nomenclature de diplôme. La demande relative a manifestement considérablement augmenté pour les diplômes de spécialité industrielle, l'augmentation étant d'autant plus conséquente que le niveau de diplôme est élevé, i.e. au maximum bac+2 pour ces diplômes professionnels (DUT-BTS). *A contrario*, pour les spécialités tertiaires, les effectifs relatifs à l'embauche ont plutôt baissé.

Au-delà du second cycle du supérieur, la demande relative augmente pour la plupart des diplômes surtout pour ceux des écoles d'ingénieurs. Une exception notable concerne l'ensemble des diplômes de spécialité lettres/sciences humaines ou gestion. L'ampleur des variations de demande est par ailleurs très inférieure à celle associée aux effets d'offre. L'imperfection des méthodes instrumentales utilisées est susceptible d'expliquer en partie ces écarts, les sens de variation étant plus importants ici que leur

¹ Voir Lemistre (2003 et 2004) pour le détail.

amplitude¹. Pour autant, le résultat obtenu n'est pas en contradiction avec ceux d'autres études nationales et internationales qui montrent que l'effet « quantitatif » associé à l'augmentation de l'offre de diplômés explique davantage la modification de la structure « âge-diplôme » au sein des emplois que l'évolution de la demande pour chaque emploi (Beduwe et Espinasse, 1995, Beduwe et Giret 1999).

2.2.4 Ampleur et causes de la dévalorisation, des inconnues ?

Comme cela est évoqué dans le titre de cette sous-section, en lien direct avec l'hypothèse de signalement, il est clair que ces résultats constituent des indices de la dévalorisation, plus que des preuves totalement satisfaisantes. A cela deux raisons : la première est évidemment l'absence d'études dans ce domaine pour la France ; la seconde est liée à toute tentative de comparaison intergénérationnelle qui tend à isoler un effet causal unique pour expliquer un phénomène macro économique, ici l'impact de l'expansion scolaire sur la dévalorisation des diplômés. En effet, de nombreux éléments de contextes influencent la valeur des diplômés : la conjoncture, les politiques publiques du moment, la taille de cohorte, les concurrences intergénérationnelles, etc. Par exemple, pour la comparaison 1992 (observation, 1995) et 1998 (observation, 2001), 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 1992 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. A partir de 1994, l'allongement des études a baissé puis s'est interrompu vers 1997-1998, réduisant l'effet de rétention au sein du système éducatif (Minni, Poulet, 1999). La cohorte de jeunes sortis en 1998, qui a pleinement profité de l'augmentation de l'offre de formation dans les années 1990, est donc plus nombreuse mais 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 six ans. Les jeunes sortis en 1998 ont également bénéficié d'une amélioration de la conjoncture économique mais dont

¹ Par exemple, la prise en compte des effets de demande suppose que l'élasticité de la valeur du diplôme par rapport à l'évolution de la demande soit unitaire. Or, si l'élasticité est très supérieure à un les effets de demande peuvent être sous-estimés.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

l'effet sur le taux de sortie du système éducatif a été modeste jusqu'en 2000 et 2001 (Bédoué et Germe, 2004). Il n'en demeure pas moins que 7 % de la génération 1998 n'a pu accéder à l'emploi au cours de ses trois premières années de vie active contre 9 % de la génération 1992.

On comprend mieux alors les écarts moins conséquents en termes de nombre d'années d'étude pour accéder à un emploi donné entre les jeunes des générations 1992 et 1998 et les 30-37 et 38-45 ans et 1997. De plus, il existe une différence fondamentale entre les deux démarches. La première compare deux générations de sortants du système éducatif dont tous les membres sont sortis au même moment sur le marché du travail. Cette temporalité commune au sein de chaque échantillon a un inconvénient et un avantage. L'avantage est de pouvoir identifier assez facilement les éléments conjoncturels qui portent sur des périodes bien circonscrites. L'inconvénient est que cette identité à un contexte macro économique fait jouer à plein les facteurs contextuels. *A contrario*, la comparaison de générations selon la naissance, consiste à confronter des générations pour lesquelles au sein de chacune d'entre elles les individus ne sont pas entrés au même moment sur le marché du travail ce qui tend à « diluer » un peu plus l'effet conjoncturel. Pour certains, cela conférerait une supériorité à la démarche qui s'appuie sur les générations de naissance (Maurin, 2007). C'est peut-être une des explications au constat d'écarts plus conséquents pour les générations de l'enquête jeune et carrière. Mais comme les effets de contexte sont multiples ici, puisque concernant plusieurs périodes, cela reste une hypothèse. Il serait, selon nous, peut-être préférable de mieux isoler les effets de contexte pour des générations sortants au même moment du système éducatif, que continuer à raisonner par tranche d'âge sans pouvoir démêler les effets de contextes trop nombreux.

En tout état de cause, le fait de reproduire un même résultat selon les deux modes de cylindrage des échantillons, valide le constat d'une hausse des niveaux d'études requis sur des périodes un peu courtes pour pouvoir évoquer l'influence du biais technologique. A nouveau, rappelons néanmoins qu'il faudra d'autres études sur d'autres sources ou/et d'autres générations pour valider ces résultats.

2.2.5 Salaires moyens et dévalorisation des diplômes : un fait

Si les relations causales sont difficiles à évaluer, s'il est un domaine où la dévalorisation semble effective : il s'agit des salaires.

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

En effet, depuis les années 1950 la hausse du niveau d'éducation n'a fait que s'accroître et le rendement de la formation initiale a également 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 nous proposons de prolonger leurs investigations pour les périodes 1995-2001 à partir des deux enquêtes générations précédemment mobilisées¹ (tableau 25).

Il s'agit ici d'une simple régression sur un échantillon des deux enquêtes empilées où le rendement des années d'études est saisi via une variable commune aux deux enquêtes et la même variable uniquement pour la génération 1998 observée en 2001. Cette dernière indique alors l'évolution du rendement par année d'études entre générations. Il est très important de noter que les effets de générations moyens sont saisis par ailleurs via une dichotomique. Un test a également été effectué en croisant l'ensemble des autres variables de la fonction de gains non reproduites avec la génération 1998, sans que cela modifie les résultats présentés où l'effet de génération est saisi via une unique variable dichotomique.

Si l'on prend en compte le nombre d'années d'études brut, alors que le rendement moyen d'une année est de près de 7 % de salaire en plus entre les deux générations, celui-ci semble avoir diminué de près de 2 %. La décomposition de ces années d'études brutes en années certifiées, non certifiées (non obtention du diplôme final) et autres (retard, redoublements, cursus incomplet) confirme la baisse de rendement pour chaque composante du nombre d'années d'études brut. Les années d'études certifiées se sont dévalorisées d'un peu moins de 2 % en moyenne.

La prise en compte de l'évolution du rang du diplôme dans la hiérarchie des diplômes entre les deux générations limite l'effet négatif de la dévalorisation sans l'annuler. C'est également le cas pour Goux et Maurin (*op. cit.*). En revanche pour les périodes antérieures à 1985 Baudelot et Establet (*op. cit.*) ne constataient pas de baisse de rendement si le changement de rang du diplôme était pris en compte.

¹ Ces estimations sont très proches de celles de Lemistre (2004), seul le cylindrage du fichier est un peu différent et la version de l'enquête génération 1998 utilisée est la dernière, mise à disposition du public.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

La moindre rémunération qui demeure, malgré la prise en compte de « l'effet d'offre », est vraisemblablement le corollaire d'un déclassement croissant au cours des périodes récentes. Toutefois, tous les déclassements ne sont pas croissants au cours de la période, c'est le cas notamment du déclassement subjectif. Cette décroissance peut néanmoins constituer un indice de la dévalorisation.

Tableau 25. Évolution du rendement d'une année d'études de la génération 1992 à 1998

Modèle (1)	1	2	t	3	t
nb. années d'étude (NAE)	0,0672	66,7			
NAE x G98	-	-			
NAE x G98	0,0188	14,9			
nb. années d'étude certifiées (NAET)			0,0945	82,1	
NAET x G98			-0,0175	-11,9	
NAET Normalisé (NAETN)					0,0945 82,1
NAETN X G98					-0,0126 -8,4
NAE Non Diplômées (NAEND) (2)			0,0645	19,0	0,0645 19,0
NAEND x G98			-0,0142	-3,4	-0,0142 -3,4
NAE retard, redoublées, cursus partiel (NAENV) (3)			0,0141	8,2	0,0141 8,2
NAENV x G98			-0,0058	-2,8	-0,0058 -2,8

(1) Les autres variables mobilisées pour chaque régression sont une indicatrice de la génération 1998, l'expérience, son carré, le temps d'accès au premier emploi, le nombre d'emplois occupés, le nombre de période de chômage, leur durée et le genre. Notons que croiser ces diplômes par génération ne changeait pas les résultats.

(2) [nombre d'années d'études théorique correspondant au niveau atteint] – [nombre d'années d'études théoriques correspondant au niveau certifié atteint], soit les années d'études au terme desquelles le diplôme correspondant n'a pas été obtenu.

(3) [nombre d'années d'études brut]- [nombre d'années d'études théorique correspondant au niveau atteint] – [nombre d'années d'études théoriques correspondant au niveau certifié atteint], soit les années d'études de retard, redoublées et principalement non validées sans que la formation soit allée à son terme.

Comme cela a été évoqué en introduction de cette section entre les deux générations le déclassement subjectif diminue alors que le déclassement institutionnel augmente. Nous avons donc tenté d'expliquer ces évolutions en faisant l'hypothèse d'une intériorisation

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

par les jeunes du changement de norme de correspondance diplôme emploi soit d'un lien entre le déclassement subjectif et l'évolution du rang du diplôme. A cette fin, l'indicateur suivant de l'évolution de la position relative du diplôme a été intégré parmi les déterminants des deux déclassements.

$$Dévalorisation_relative = \frac{NAETN_i - NAET_{(i)}}{NAET_{(i)}} \quad (2)$$

Dans une première évaluation on prend en compte l'effet de génération moyen (les deux enquêtes sont empilées pour l'estimation), logiquement négatif pour le déclassement subjectif, positif pour le déclassement normatif¹. Ces effets de générations sont totalement captés par l'évolution du rang du diplôme. Pour le déclassement subjectif cela exprime, *a minima*, un lien évident entre expansion scolaire et évolution des représentations (tableau 26). Les jeunes intérioriseraient le changement de norme de correspondance diplôme emploi, vraisemblablement car ils comparent leur situation professionnelle lors de leur première année de vie active aux autres jeunes de leur génération. Cette hypothèse, suggérée par des collègues sociologues, nécessite néanmoins d'être validée par des études empiriques. Le lien étroit entre évolution du déclassement institutionnel et évolution du rang du diplôme n'est quant à lui évidemment pas du tout surprenant en l'absence d'évolution notable de la demande d'emploi. Il est clair, en effet, que l'expansion scolaire se traduit en quasi intégralité par un accroissement du déclassement.

¹ Pour les commentaires concernant l'influence des autres variables sur les deux déclassements le lecteur se reportera à Giret et Lemistre, 2004.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

**Tableau 26 : Les déterminants du déclassement
(estimation par un modèle probit)**

Variable dépendante déclassement	subjectif		normatif	
	Coef.	Coef.	Coef.	Coef.
constante	-0,639	-0,59	-0,124	-0,146
Cap Diplômés Industriel	ref.	ref.	ref.	ref.
Cap Diplômés Agricole	<i>-0,066</i>	<i>-0,065</i>	0,582	0,581
Cap Diplômés Tertiaire	<i>0,007</i>	-0,004	0,8	0,804
Bep Diplômés Indust.	0,192	0,19	0,248	0,249
Bep Diplômés Agri.	<i>0,012</i>	<i>0,006</i>	0,588	0,592
Bep Diplômés Tert.	0,168	0,166	0,273	0,275
mention complém. Cap-Bep Indust.	0,223	0,179	<i>0,054</i>	0,076
mention comp. Cap-Bep Tert.	<i>-0,026</i>	<i>-0,065</i>	0,281	0,3
bac pro. Bp non diplômé Indust.	0,383	0,393	0,058	0,054
bac pro. Bp non dipl. Tert.	0,216	0,217	0,138	0,138
bac pro Bp Diplômés Indust.	0,337	0,308	0,008	<i>0,023</i>
bac pro. Bp diplômés Tert.	0,431	0,398	-0,215	-0,198
bac Techno. Bt non dipl. indust.	0,39	0,382	0,32	0,325
Bt non Dipl. Agri.	0,242	0,228	0,578	0,585
bac Techno. Bt non dipl. Tert.	0,409	0,385	0,038	<i>0,05</i>
bac Techno. Bt diplômés indust.	0,617	0,584	<i>0,015</i>	<i>0,031</i>
Bt Diplômés Agri.	0,219	0,183	0,405	0,423
bac Techno. Bt Diplômés. Tert.	0,483	0,446	-0,144	-0,126
bac Géné. non dipl.	0,511	0,474	0,207	0,225
bac Géné. Diplômés	0,38	0,338	0,161	0,181
BTS-DUT non dipl. Indust.	0,781	0,751	-0,319	-0,303
BTS non dipl. Agri.	0,514	0,486	0,332	0,347
BTS-DUT non dipl. Tert.	0,636	0,606	-0,429	-0,414
BTS Diplômés Indust.	0,722	0,635	0,181	0,223
BTS Diplômés Agri.	0,504	0,418	0,426	0,467
BTS Diplômés Tert.	0,558	0,476	0,286	0,326
DUT. POST DUT diplômés Indust.	0,556	0,469	-0,258	-0,216
DUT. POST DUT diplômés Tert.	0,533	0,445	0,083	0,125
DEUG non dipl.	0,613	0,585	-0,216	-0,202
DEUG Diplômé	0,63	0,541	0,055	0,098
bac+3 Sciences humaines et sociales	0,624	0,51	0,903	0,957
bac+3 Sciences exactes	0,567	0,451	0,777	0,832
bac+4 Sciences humaines et sociales	0,652	0,526	0,66	0,719
bac+4 Sciences exactes	0,618	0,484	0,592	0,656
bac+5 Sciences humaines et sociales	0,452	0,316	-0,028	0,036
bac+5 Sciences exactes	0,115	-0,026	-0,532	-0,464
Ecoles de commerce, gestion	0,398	0,266	0,068	0,132
Ecoles d'ingénieurs	0,169	0,028	-0,796	-0,729
taux de chômage régional	0,007	0,007	0,011	0,011
grande entreprise	-0,098	-0,098	-0,235	-0,235
contrat à durée indéterminé	ref.	ref.	ref.	ref.
fonctionnaire	-0,214	-0,207	-0,523	-0,526
contrat à durée déterminé	0,119	0,122	0,209	0,207
intérim	0,33	0,34	0,505	0,501
déjà entré dans l'entreprise	-0,176	-0,178	-0,112	-0,112
problème financier en fin d'études	0,133	0,138	0,075	0,073
homme	0,035	0,037	-0,276	-0,277
génération 98 G98	-0,146	0,037	0,099	<i>0,012</i>
dévalorisation relative	--	9,663	--	-4,556
χ^2	2212	2249	5997	6005

Les coefficients en italique sont non significatifs au seuil de 5%

Source : Giret et Lemistre (2004)

En résumé et en conclusion de ce chapitre, le déclassement n'apparaît pas aussi massif que d'aucun semble le penser. Toutefois, le taux de déclassement s'établit à minima à 7 % et plus de 10 % pour

Expansion scolaire, déclassement et dévalorisation

les seuls diplômés du supérieur. Compte tenu de ce taux élevé on peut mettre en doute la nécessité de l'objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015 postulé par le HCEE (2006), via une projection qui néglige le déclassement. Si l'on accepte la conjecture selon laquelle l'horizon 2015 est à court terme, on conclut alors qu'à court terme, l'expansion scolaire ne semble pas une nécessité. Toutefois, à long terme les effets de l'expansion scolaire peuvent être bénéfiques. Plus encore le déclassement observé à court terme peut avoir des effets positifs à long terme, s'il contribue à modifier les structures de qualification.

Dans ce domaine, les études focalisées sur les effets de long terme du déclassement sont quasi inexistantes. On peut signaler néanmoins une tentative théorique de Claude Diebolt et Jean-Pascal Guironnet (2006). L'article propose une modélisation de la sur éducation inspirée d'une conceptualisation de la théorie monétaire. Le déclassement est supposé consécutif à un désajustement à court terme entre l'offre d'éducation et la demande de compétences. L'objectif du modèle est de rendre compte des effets salariaux entre générations de ce désajustement. Dans ce modèle, il existe une analogie entre l'inflation monétaire et l'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. Cette posture encore originale inverse une problématique théorique trop souvent à sens unique : la formation ne fait que répondre aux besoins du système productif, tout au plus la sur éducation peut-elle produire des « externalités positives » (cf. *supra*). En d'autres termes, les systèmes productifs s'adaptent voire anticipent l'expansion scolaire. Sauf qu'ici cet élément est endogène dans le modèle bien au-delà d'une modélisation sous forme d'externalités. Le chapitre suivant traitera de ces effets de long terme et de leur réalité.

Chapitre 2

La valeur de l'éducation : théorie et débat

SECTION 1. DE LA THÉORIE DE LA VALEUR À LA CROISSANCE ENDOGÈNE

1.1 LA VALEUR DU DIPLÔME ET L'EXPANSION SCOLAIRE EN THÉORIE

1.1.1 Théorie de la valeur et rémunération de la qualification

Il est souvent utile de revenir aux fondamentaux. Rappelons qu'il y a trois théories de la valeur : la valeur travail comme bien collectif (marxiste), la valeur travail individuel (théoriciens dits classiques), et la valeur marginale produit de la valeur d'usage (utilité) et de la rareté relative (valeur à la marge). Cette dernière acception est actuellement très majoritairement le support des travaux des économistes.

Pour Karl Marx, la valeur d'un bien exprimée en heures de travail est indivisible entre les individus qui l'ont produit sur le plan pratique. Compte tenu de la complexification des systèmes de production, du développement du tertiaire où l'activité est difficilement mesurable, un tel argument est évidemment d'actualité. En effet, comment attribuer une unité de valeur d'un bien final à un individu, quand les composantes du bien viennent de différents pays et sont la résultante du travail de nombreux individus ? Dans cette perspective, la dévalorisation des diplômes n'a aucun sens, puisque la valeur d'un diplôme ne peut être mesurée. En effet, il faudrait pour cela mesurer la contribution moyenne à la valeur finale des biens de chaque diplôme. L'indivisibilité fait de la valeur un bien collectif qui doit être répartie à égalité entre tous. Cela rejoint une vision égalitariste de la justice sociale. Pour autant la qualification intervient chez Marx qui fait valoir que le travail qualifié (via la formation notamment) dit « travail complexe » peut être réduit en « travail simple ». Ainsi, par exemple, une heure de travail qualifié peut valoir deux heures de travail simple.

N'oublions pas, par ailleurs, que chez Marx il n'y a pas de profit ou plutôt que tout profit est une appropriation injustifiée de la valeur travail. En effet, la valeur finale d'un bien reflète le travail incorporé de tous, puis cette valeur est partagée entre tous. S'il s'agit d'un capital technique comme une machine, une fois construite elle

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

appartient à tous et l'on ne peut à nouveau en retirer de la valeur, sinon l'on rémunère ce que Marx appelle du « travail mort », soit un travail dont la valeur a déjà été partagée.

La théorie de la valeur travail que nous avons qualifiée d'individuelle, suppose à l'inverse de Marx (qui écrit bien après Adam Smith 1776) que la valeur finale d'un bien exprimée en heures de travail peut être calculée à partir de la contribution de chaque intervenant. Contrairement à Marx, la valeur travail n'est donc pas un bien collectif, plus encore la rémunération du travailleur en est, en partie déconnectée. C'est David Ricardo qui finalisera la théorie de la valeur travail sur ce point. Dans ce cadre, si chaque bien a pour valeur marchande sa valeur en travail incorporé, il en est de même pour les salariés. En clair, la « valeur travail » d'un salarié est égale à la valeur des biens (exprimée en valeur travail) qui est nécessaire à la reconstitution de sa force de production (somme nécessaire à la compensation de l'usure des vêtements, à la nourriture et à la mise à disposition d'un lieu pour dormir, notamment). Ainsi, un travailleur qui produit un bien en quatre heures (valeur du bien : quatre heures) peut percevoir en rémunération l'équivalent d'une heure de travail (valeur travail du repas de midi, etc.). Il est clair néanmoins que le salaire reste proportionnel à la durée de travail qui fonde la valeur du bien. En effet, la valeur nécessaire à la reconstitution de la force de travail est évidemment liée au temps de travail.

C'est sur la base de la théorie de la valeur travail que Marx, comme les classiques, considèrerait que dans le système capitaliste l'ouvrier ne peut être rémunéré qu'à hauteur du salaire de subsistance¹.

Dans cette perspective, si l'on considère qu'un travailleur plus qualifié donc (signal) ou car (capital humain) plus diplômé est plus productif, doit-on alors le rémunérer davantage ? Pas nécessairement, si la reconstitution de sa force de travail a la même valeur que celle d'un ouvrier non qualifié.

¹ Il n'est pas inutile de relire le chapitre « salaires du travail » de l'ouvrage d'Adam Smith pour bien comprendre ce qui fonde les représentations des économistes classiques et plus encore de son élève Ricardo, notamment les discussions autour de la valeur qui doit être celle du salaire de subsistance « ...deux fois le salaire de subsistance individuel pour pouvoir fonder une famille de quatre enfants nécessaire à la reproduction de la classe ouvrière compte tenu de la mortalité infantile... ».

1.1.2 Théorie marginaliste et valeur du travail

Pour les économistes marginalistes, le travailleur doit être rémunéré à sa productivité marginale. Plus généralement, la valeur d'un bien dépend de sa valeur d'usage (fonction d'utilité) et de sa rareté relative (utilité de la consommation marginale relative, exprimée en rapport de prix). Pour le travail, sa valeur sur le marché, est mesurée par sa productivité marginale, soit la quantité produite par le dernier travailleur embauché. La règle d'arrêt pour l'embauche est dictée par le coût du travailleur additionnel (coût marginal), chaque salarié supplémentaire étant censé apporter un surplus de production moindre que le précédent embauché (rendements marginaux décroissants). La participation du salarié au marché du travail dépend de sa fonction d'utilité. Le travail étant réputé « désutile », cette désutilité est compensée par le salaire et d'autres éléments, le prestige notamment, nous y reviendrons.

La productivité marginale du salarié dépend de ses compétences innées ou acquises révélées et/ou portées par son niveau d'études, notamment. Dans cette perspective et celles qui en découlent directement, qu'il s'agisse de la théorie du capital humain ou du filtre, ce sont les individus qui ajustent leurs investissements en formation initiale, compte tenu des besoins des systèmes productifs qu'ils sont censés anticiper.

Nous l'avons vu, la réalité est tout autre. L'offre de formés dépend avant tout des politiques publiques et donc des anticipations formées par les pouvoirs publics. Dans ce domaine, on peut faire valoir une argumentation keynésienne concernant les investisseurs. Pour Keynes, les entrepreneurs ne sont pas à même d'anticiper les besoins en investissement pour leur entreprise, si ce n'est à court terme, car ils ne disposent pas d'une vision globale et qu'il n'existe pas de lieu où ils sont susceptibles de se réunir pour réaliser ces anticipations en échangeant leurs informations¹, d'où la nécessaire intervention de l'Etat prônée par l'auteur. Pour les investissements, dans la « société de l'information » actuelle, le raisonnement de Keynes est « peut-être » moins d'actualité. En revanche, pour les anticipations des familles des jeunes en formation ou des jeunes eux-mêmes, il apparaît tout à fait impossible de prêter à la majeure partie d'entre eux une telle

¹ Il s'agit évidemment d'une vision très simplifiée de l'argumentation de Keynes qui élabore une critique de la régulation par les marchés financiers (souvent irrationnels selon lui) des investissements.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

capacité ou plutôt possibilité d'anticipation¹. La preuve irréfutable de cette affirmation est sans doute donnée par le grand écart qui existe entre les avis très divergents des meilleurs experts quant aux bienfaits de la poursuite d'étude. S'ajoute à cela, le constat d'inadéquation en spécialité explicité en première partie.

De plus, nous verrons que les tenants de la poursuite de l'expansion scolaire s'appuient sur des anticipations à long terme totalement hors de portée pour un non spécialiste, étant entendu que nombre de spécialistes ne sont pas convaincus par tout ou partie de ces arguments ! En tout état de cause, si l'on admet qu'il existe un phénomène de sur éducation, quelles en sont les conséquences dans le modèle néoclassique de base ? Elles sont simples et découlent du fonctionnement le plus basique d'une économie de marché : certains diplômés étant moins rares leur valeur décline. En théorie l'ajustement se fait donc par les salaires pour l'ensemble des diplômés.

1.1.3 Le partage salaire – profit justifié par la théorie marginaliste ?

Il est essentiel de rappeler les justifications théoriques du profit avant d'en venir aux justifications du lien croissance expansion scolaire. Chez les classiques, la différence entre valeur produite (exprimée en heures travaillées) et la rémunération (valeur travail du salaire de subsistance) constitue le profit qui rémunère la mise à disposition du capital par le capitaliste selon Ricardo, le profit compensant notamment la prise de risque (Hicks). Plus tard, suite notamment aux critiques des marxistes, le profit sera également justifié par l'innovation. Ainsi, selon Schumpeter, le profit est nécessaire pour permettre l'innovation qui permettra la croissance économique et le développement. Or, actuellement le mode de concurrence le plus répandu est vraisemblablement 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. Ainsi, chaque nouveau produit a une caractéristique nouvelle qui

¹ Il est évident que, sur certains marchés locaux du travail ou secteurs, certains besoins sont patents, mais ça n'est pas la majorité des cas.

confère aux producteurs un avantage de court terme et donc un profit significatif. Ensuite, il est imité par les autres, perd sa rente sur l'innovation en question (la concurrence fait baisser le prix du bien) et doit à nouveau innover pour réaliser des profits. Une part de ces profits est utilisée pour financer la recherche et développement pour le nouveau produit suivant. Nous n'entrerons pas dans un débat sur le réalisme macro économique de la concurrence monopolistique ou sa compatibilité avec un équilibre général¹. Le fait que la concurrence via la différenciation produise ou non, en pratique comme en théorie, un « surprofit » de quasi monopole, ne change rien au mode de fonctionnement précédemment décrit.

Ce long développement sur le profit peut paraître hors sujet, mais il n'en est rien puisqu'il est une première justification économique de la hausse du niveau d'éducation et qu'elle doit permettre, selon Aghion et Cohen (2004) notamment, de faire partie des économies d'innovation et non d'imitation, les imitateurs ayant évidemment moins de marge de progression, *a priori*, dans ce contexte concurrentiel.

Ces auteurs ne se basent pas exactement sur l'argumentation précédente pour justifier la hausse du niveau d'éducation mais sur les modèles de croissances endogènes. En effet, ces derniers reposent sur la théorie néoclassique marginaliste pour laquelle capital et travail sont deux facteurs de production qui doivent être rémunérés à leur productivité marginale. Le profit correspond alors à la rémunération du capital à hauteur de sa productivité marginale, elle-même déterminée par la fonction de production ou plutôt, au niveau macro économique par la fonction de production agrégée (type Cobb-Douglas).

En quelque sorte cette « convention » s'absout de toute référence à aucune des justifications précédentes de l'existence du profit. Ceci suppose une réelle solidité des fondamentaux du modèle néoclassique. Or, la légitimité théorique d'une telle convention a été discutée, c'est la « critique de Cambridge » qui ne remet pas, selon nous², en cause la

¹ Voir sur ce point Kepler (2004)

² Certains n'hésitent pas à invalider toute la théorie de la valeur marginaliste à partir, notamment, des éléments que nous développons ici et surtout d'une circularité dans le modèle d'équilibre général : l'équilibre se caractérise par des échanges à bon prix, mais ces prix doivent être connus avant l'échange (Sapir, 2000). De telles critiques sont fondées si l'on croit à la juste répartition et au nécessaire réalisme du modèle d'équilibre général.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

légitimité de la théorie de la valeur marginaliste sur le plan micro économique, mais interroge sa pertinence au niveau macro économique. L'idée essentielle est que le capital technique étant hétérogène, il ne peut être agrégé dans une fonction de production macro. Il 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 issu 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. Ainsi, Robinson écrivait « la fonction de production a été un instrument d'abêtissement très efficace » (Robinson, 1953 p. 81). La théorie de la concurrence monopolistique a été elle-même largement critiquée, implicitement par Friedman (1953) qui visait ce nouveau courant, supposé réaliste, dans l'article commenté en encadré 1. Pour autant le problème soulevé n'a pas encore été résolu et la théorie de la concurrence monopolistique n'a pas réussi à surmonter ses nombreuses limites.

Ainsi, « les théories de la concurrence monopolistique rappellent que la théorie de la concurrence parfaite doit être maniée avec humilité comme un outil de travail conforme aux exigences disciplinaires non comme une représentation satisfaisante de la réalité économique. » (Kepler, 2004 p. 567). En attendant que la critique cambridgienne ait été surmontée certains suggèrent que « La validité de la critique cambridgienne est incontestable, mais son importance est une affaire empirique ou économétrique qui dépend du degré de substitution (entre différents capitaux techniques) toléré dans le système. Jusqu'à ce que les économétriciens nous donnent la réponse, faire confiance à la théorie économique néoclassique est une affaire de foi. Personnellement, j'ai la foi. » (Fergusson cité in Jorland, 1995).

Sans aller jusqu'à une telle profession de foi, il est important de garder à l'esprit la critique précédente qui pointe une des limites importante de toute l'analyse néoclassique qui a été le support des théories de la première partie : la répartition de la valeur ajoutée est-elle conforme aux hypothèses de départ ? En effet, supposer qu'un facteur de production, notamment le travail, est rémunéré à sa productivité marginale, cela signifie tout simplement que l'on ne peut être payé plus que ce que l'on rapporte. En admettant qu'au niveau micro économique, la valeur du capital *ex ante* puisse être considérée comme exogène (à moins que l'entreprise produise son propre capital), en théorie capital et travail sont rémunérés à leur productivité

marginale. Or, l'économie néoclassique raisonne depuis maintenant plusieurs décennies en information asymétrique et imparfaite. Nombre de modèles économiques reposant sur la théorie de l'agence ont alors pour objectif d'inciter les salariés au travail ou/et à révéler leurs performances (Lemistre, 2000). L'hypothèse initiale est que la mesure de la productivité marginale induit un coût de surveillance prohibitif qui rend celle-ci quasi impossible. En réalité c'est effectivement le cas et même de plus en plus, puisque les emplois du tertiaire sont de plus en plus nombreux, les systèmes productifs se complexifient et surtout la valeur du produit final est souvent le fruit de nombreux individus. En pratique, le fait que salariés et capitaux soient rémunérés à leur productivité marginale est alors peu probable, même si globalement la valeur ajoutée correspond bien à la productivité marginale des différents facteurs¹. Ainsi, le partage peut être plus favorable au salaire qu'au profit et inversement, et la répartition entre salariés de qualifications différentes peut ne pas être équitable en regard de la productivité marginale de chacun. Si par ailleurs, au niveau macro économique la théorie de la valeur marginaliste est effectivement non fondée (critique cambridgienne) le taux de profit est alors donné par des éléments exogènes (pouvoir des détenteurs de capitaux, course à l'innovation pas nécessairement optimale voire rationnelle du point de vue économique). Ceci se répercute alors sur la valeur du capital et sa rémunération au niveau micro au détriment éventuel du travail.

Admettons néanmoins -et c'est notre cas- que la théorie de la valeur marginaliste est une avancée décisive en regard des impasses de la théorie de la valeur travail, d'une part et qu'à ce jour les critiques énoncées en regard du profit sont fondées au niveau macro économique, d'autre part. En raisonnant par l'absurde, à l'extrême si on refuse la légitimité du profit, à l'instar de Marx, la valeur du capital est nulle, la fonction de production ne comprend que le travail auquel revient toute la valeur ajoutée. Cette conjecture est évidemment absurde puisqu'il existe des justifications déjà évoquées à l'existence du profit, si ce n'est au niveau du taux de profit. Toutefois, elle montre que le raisonnement marxiste appliqué à la théorie marginaliste revient à distribuer toute la valeur ajoutée au salarié, alors que la théorie de la valeur travail ne lui octroie que le salaire de subsistance.

¹ De plus les modèles de carrières de la théorie néoclassique font l'hypothèse d'un écart entre productivité marginale et salaire selon l'ancienneté ou les performances relatives, Voir Lazear et Oyer (2007) pour une synthèse.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Ces allers-retours entre théorie et « réalité » peuvent sembler vains compte tenu des simplifications nécessaires à toute démarche scientifique. Toutefois, la critique ne porte pas sur l'irréalisme du modèle néoclassique, mais uniquement sur les conséquences de son éventuel manque de cohérence interne au niveau macro économique pointé par l'école de Cambridge dans les années 1950 et discuté à nouveau plus récemment sans toujours solutionner le problème (Lancaster, 1979, notamment).

1.2 L'EXPANSION SCOLAIRE POUR ASSURER LA CROISSANCE ?

1.2.1 Croissance et éducation, les liens « théoriques »

Il est important de rappeler tout d'abord que les problèmes de cohérence interne du modèle néoclassique sont liés à la fonction de production et aux problèmes d'agrégation de capitaux hétérogènes. Or, c'est précisément sur ce type de fonction de production que reposent tous les modèles de croissance endogène ou non, mobilisés pour mettre en exergue les bienfaits théoriques de la hausse d'éducation. Leur utilisation suppose donc non seulement la position friedmanienne en regard des hypothèses, mais aussi des résultats théoriques, si l'on admet la critique de Cambridge ! Pour valider les modèles de croissance endogène reste donc l'argument lié à leur prédictibilité et donc à leur validité empirique. Avant d'examiner cet aspect, nous rappellerons brièvement les hypothèses et résultats théoriques de ces modèles.

Rendement privé et rendement social de l'éducation n'ont, *a priori*, pas de raison de converger. La première partie de cet ouvrage traitait uniquement du rendement privé, soit au niveau individuel. Or, le rendement privé de l'éducation peut différer de son rendement social. 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 manières efficaces. 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 (1956). Ce dernier est le support de la plupart des études empiriques qui ne testent donc pas le modèle de croissance endogène. Dans le modèle de Solow, la croissance dépend de deux facteurs de production, capital et travail et 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'Etat qui doit pallier via les politiques publiques un éventuel sous investissement en capital humain.

L'accumulation de capital humain est donc essentielle ici. Pour d'autres 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. Cette perspective est qualifiée de schumpétérienne au sens où l'innovation est, via le capital humain, déterminante de la croissance (Krueger et Lindahl, 2001).

1.2.2 Des résultats empiriques peu convaincants ?

Sur le plan empirique, les résultats apparaissent pour le moins contradictoires. La méthode d'estimation la plus répandue et unique jusqu'aux années 1990, consiste à décomposer la croissance du PIB en croissance de chacun des facteurs de production et un résidu qui correspond au progrès technique exogène de Solow. L'augmentation de la productivité totale des facteurs d'une année sur l'autre est la résultante de la différence entre la croissance du PIB par travailleur et la somme des croissances des stocks de capital par travailleur, pondérées par leur part dans la répartition du PIB. Les facteurs de productions comprennent le capital physique et le capital humain par tête et des éléments qualitatifs.

La seconde méthode, plus récente, est celle des régressions de « convergence conditionnelle » inspirée à nouveau du modèle de Solow. Dans ce modèle, les pays dont le PIB par tête est inférieur à

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

son niveau d'équilibre (fonction du taux d'épargne, de la croissance de la population et du progrès technique tous trois exogènes) croissent plus vite et convergent vers ce niveau d'équilibre. La convergence est conditionnelle à l'environnement initial, dont rendent compte la croissance, les stocks de facteurs et des variables conditionnant le processus de croissance.

Pour la première méthode, les études de Young (1992, 1994, 1995) appliquée aux quatre dragons d'Asie (Corée du sud, Hong Kong, Singapour, Taïwan) ont eu un franc succès. Selon les résultats de ces études la forte croissance obtenue dans ces pays devait plus « à la transpiration qu'à l'inspiration des travailleurs ». Les causes de la croissance semblaient, en effet, relever quasi exclusivement de la forte croissance de la population active dans le secteur non agricole et de l'augmentation du stock de capital physique. Le résidu des estimations, soit le progrès technique, joue en effet un rôle insignifiant et *a fortiori* l'accumulation de capital humain qui peut en être une cause parmi d'autres. Toutefois, on a reproché à cette approche d'ignorer les interactions entre accumulation de capital physique et humain, la première n'étant certainement pas indépendante de la seconde.

Les conclusions de la première étude utilisant la seconde méthode sont inverses. Elle porte sur 98 pays et la période 1960-1985 (Mankiw, Romer, Weil, 1992). La mise en œuvre d'une équation de convergence (base 1960) suggère que le capital humain (moyenne du taux de scolarisation dans le secondaire pondérée par les effectifs de la classe d'âge concernée) est un déterminant essentiel de la variance entre pays du PIB par tête et représente 25 % de la valeur ajoutée. Une étude sur la même base, mais utilisant un indicateur de capital humain plus détaillé (années d'études moyennes primaire, secondaire sup., dépense d'éducation) conclut à un effet positif pour les hommes uniquement pour le secondaire et le supérieur et négatif pour les femmes (Barro et Sala-i-Martin, 1995). Ces effets négatifs pour les femmes et positifs pour les hommes ne feront néanmoins pas consensus dans les études qui suivront (Durlauf et Quah, 1999). Certains y verront un problème de méthode, seules les études sur données en coupe donnant fréquemment des résultats positifs, les panels conduisant plus souvent à des effets non significatifs ou négatifs (Arcand et d'Hombres, 2002). Plus encore la spécification des variables d'éducation semble influencer significativement les estimations (Krueger et Lindahl, *op. cit.*). Dès lors que l'on accorde

une grande importance à la qualité des données, les résultats seraient plus convergents et favorables à un lien positif entre accumulation de capital humain et croissance (Arcand et d'Hombres, *op. cit.*, Cohen et Soto, 2007, Temple, 2001).

Ces résultats demeurent néanmoins fragiles car ils n'établissent pas clairement un sens de causalité. Plus encore les deux méthodes peuvent donner des résultats divergents avec les mêmes données et les mêmes variables (Topel, 1999). Toutefois, ces divergences de résultats entre méthodes s'expliquent surtout par des dotations initiales en capital humain différenciées entre pays. Plus intéressante est l'éventuelle inversion de la causalité : la croissance n'est pas le fruit de l'investissement en formation, mais l'investissement en formation est effectué car la croissance est anticipée par les individus (Bils et Klenow, 2000).

La dernière critique empirique est peut-être la plus fondamentale, elle a été formulée par Pritchett (2001), en utilisant une base mobilisée par des études antérieures. Pritchett conclut, contrairement à celles-ci, à un effet négatif de la croissance du nombre moyen d'années d'études par travailleur sur la croissance et donc d'une opposition entre effet privé et social de l'éducation. L'effet négatif dans des données internationales serait issu de l'agrégation d'effets positifs et négatifs selon les pays. Pour les effets négatifs, Pritchett invoque des activités rentables individuellement mais contre productives au niveau macro économique. Il s'agit, par exemple, de l'afflux de diplômés dans les emplois public « à rentes » (individuelles) dans certains pays, dits en développement, dans les années 1970-1980 au moins. Cet afflux serait même susceptible de générer la création d'emplois publics *ad hoc* dans certains pays. Ensuite, la mauvaise qualité des écoles peut avoir pour corollaire une stagnation du niveau malgré la hausse d'éducation, le système éducatif assurant une unique fonction de tri (signal au sens strict). Le dernier argument est le plus en lien avec une éventuelle dévalorisation des titres scolaires, au moins temporairement. Faute de transformations structurelles, les progrès de la scolarisation peuvent se retrouver sans débouchés d'où une baisse de rendement de l'éducation et une corrélation négative entre la croissance du revenu national et l'accumulation de capital humain. Pour Pritchett, les trois arguments valent surtout pour les pays en développement. En revanche, Teuling et van Rens (2008) vont montrer que ce décrochage macro-micro n'est pas seulement associé à des problèmes d'inégalité entre pays, mais davantage à une situation générale qui résulte, selon les auteurs,

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

essentiellement d'une absence de substituabilité entre travailleurs qualifiés et non qualifiés.

Ce court résumé de la littérature pointe clairement la divergence des résultats qui peut être imputée à l'absence de données fiables (Topel, 1999) ou aux méthodes d'estimation elles-mêmes. 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 cohérents tant avec les modèles théoriques qu'avec l'histoire des différents pays. On peut ajouter à ces critiques que la plupart des études reposent sur la fonction de production de Cobb-Douglas dont la validité théorique au niveau macro économique n'est pas assurée¹.

En l'état actuel de la recherche empirique, que peut-on dire de la validation du modèle théorique sollicité pour justifier d'une hausse du niveau d'éducation ? Pour toutes les études qui viennent d'être citées 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 (2004) concluront à l'absence d'effet externe aux Etats-Unis à l'inverse de Moretti (2000). 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) ». Pour Baudelot, Leclerc *et alii* (2004), « L'avenir de la recherche sur la croissance semble passer 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 (par exemple les Etats-Unis ou l'Union européenne) peut permettre de disposer de données de meilleure qualité, portant sur plus

¹ Cf. *supra*.

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 alii*, 2004, p. 115-116).

Des études entre pays comparables sont sans le moindre doute un gage de cohérence. De fait, c'est dans la mise en évidence de différences fondamentales entre pays riches et pauvres que Marc Gurgand (2005) trouve la conclusion la plus convaincante parmi les études récentes. Elle ressort de modèles que l'auteur qualifie de « modèles d'adaptation », qualifiés de schumpétériens plus haut, où ce n'est pas la croissance du niveau d'éducation et son lien au niveau ou à sa croissance PIB qui est l'objet d'étude, mais le lien niveau d'éducation et croissance du PIB. Dans ce domaine, l'étude de Benhabib et Spiegel (1994) représenterait, selon l'auteur, 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. Cette étude présente néanmoins les mêmes limites que toutes les autres quant à la fiabilité des données. Marc Gurgand mobilise alors deux études, telles que celles appelées de leurs vœux par Baudelot, Leclerc *et alii* (*op. cit.*), 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)- montrent un lien entre niveau d'éducation et adaptation aux nouvelles technologies. Au niveau macro économique, l'auteur cite notamment Maurin (2003) qui met en exergue une valorisation plus élevée de l'éducation, dès lors que l'entreprise est davantage soumise à la concurrence internationale, compte tenu d'une capacité d'adaptation élevée des individus les plus éduqués.

1.2.3 Une inéluctable expansion scolaire à long terme ?

Que peut-on conclure de l'ensemble des travaux précédents favorables à l'expansion scolaire ? Tout d'abord, que les analyses empiriques ne produisent aucune évidence quant au lien causal entre hausse du niveau d'éducation et croissance. Que l'existence d'effets externes positifs est, à ce jour, uniquement une hypothèse théorique

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

formulée via une fonction de production qui butte sur un certain nombre d'incohérences théoriques relatives au passage micro-macro. L'argument qui, selon nous, détermine sans le moindre doute la légitimité de la hausse du niveau d'éducation est le maintien d'une compétitivité au sein d'un système où les capacités d'adaptation sont déterminantes autant de l'innovation que de l'imitation. Il n'est d'aucune utilité dans ce contexte d'établir un lien entre accumulation de capital humain, innovation et croissance. De plus, un tel lien nous semble empiriquement quasi impossible à établir avec certitude d'une part, car les comparaisons de pays homogènes sont illusoire – notamment Europe-Etats-Unis suggérées par Baudelot Leclerc *et alii* (2004)¹ ; d'autre part, car les nombreuses analyses micro économiques qui ne tarderont certainement pas à compléter les rares études collectées par Marc Gurgand (2005), n'établiront que des résultats micro économiques, sans le moindre doute intéressants, mais dont la généralisation au niveau macro économique ne sera jamais assurée. En tout état de causes, le seul maintien au même niveau d'un pays, d'un secteur, d'une entreprise, nécessite de participer à la course à l'innovation ou de maintenir *a minima* des capacités d'imitation, les analyses sectorielles seront ici très utiles pour préciser les « besoins ». On peut évidemment émettre des réserves quant aux logiques qui sous tendent le fonctionnement actuel des marchés, mais le contexte est actuellement ce qu'il est. En conclusion, à long terme, la hausse des niveaux d'éducation nous semble donc nécessaire. Une telle affirmation mérite néanmoins d'être confrontée à d'autres prises de position, de même que les argumentations précédentes. C'est l'objet de la section suivante.

SECTION 2. LA DÉVALORISATION DES DIPLÔMES : LE DEBAT

2.1 DE L'INFLATION SCOLAIRE...

2.1.1 *Egalité des chances versus égalité des résultats scolaires*

« Le pourcentage d'une classe d'âge atteignant le niveau bac est de 5 % en 1950 contre près de 70 % aujourd'hui. 40 % des jeunes sortants d'une génération ont au moins un diplôme de niveau bac+2

¹ Nous montrerons dans le chapitre suivant les différences fondamentales entre France et Etats-Unis par exemple.

aujourd'hui et la stagnation des effectifs dans le supérieur du milieu des années 1980 à aujourd'hui semble se terminer suite à la mise en œuvre du LMD ». C'est par ce constat que débute l'ouvrage de Marie Duru-Bellat (2006).

Est-ce que ces augmentations des niveaux d'éducation ont été suivies d'effets quant à la mobilité sociale ?

Selon Vallet (1999, 2001), l'augmentation de la fluidité sociale et l'accroissement du niveau scolaire sont allés de pair uniquement lors de l'avènement du collège unique soit pour les années 1960-1970. Ensuite, la mobilité sociale a continué à croître mais de manière nettement plus modeste en regard de l'augmentation du niveau d'éducation (Forsé, 2001, Thélot, C. et Vallet, L.-A., 2000). Selon Marie Duru-Bellat, l'explication à ce décrochage est de deux ordres. S'il existe un « plafond » scolaire, la démocratisation conduit tous les individus à se rapprocher dudit plafond et réduit donc les inégalités mécaniquement. C'est le constat qui est effectué par Gurgand et Maurin (2007) lorsqu'ils examinent la réduction des écarts de salaires par rapport aux diplômés des grandes écoles. Pour autant, la démocratisation profite davantage aux classes sociales supérieures. Ainsi, entre 1985 et 2001 l'âge de sortie du système scolaire des 10 % d'élèves les moins scolarisés s'est élevé de 1,5 années contre 3,2 pour les 10 % les plus scolarisés. S'ajoute à cela une diversification de la sélectivité des familles qui recherchaient de plus en plus les bonnes filières spécialités et établissements, soit l'ensemble des signaux que nous avons évoqué dans le premier chapitre. Par exemple, les parts relatives dans les filières du bac sont de 70 % d'enfants d'ouvriers, employés, inactifs en bac pro contre 40 % pour les filières générales.

Par ailleurs, Marie Duru-Bellat rappelle également que l'insertion n'est pas seulement liée au diplôme et la massification a même tendance à renforcer l'influence des réseaux sociaux. Dans ce domaine, Marie Duru-Bellat s'appuie sur l'étude de Goux et Maurin 1997 pour postuler que l'effet de l'origine sociale sur le niveau d'études et sur l'insertion à niveau d'études est identique. Plus encore, il semblerait que l'éducation soit moins décisive dans la position sociale atteinte, ceci pour au moins cinq pays occidentaux. L'auteur semble alors associer davantage la position sociale à l'influence de l'origine sociale qu'au diplôme. Nous montrerons que ceci n'est pas aussi clair. En tout état de cause, la démonstration est faite que même l'égalité des résultats scolaires (non atteinte) ne peut-être confondue avec l'égalité des chances sur le marché du travail.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

L'auteur rappelle alors que « les inégalités sociales de réussite scolaire ne sont ni plus ni moins injustes que les inégalités sociales en général, à partir du moment où les qualités intellectuelles, le soutien des parents, les motivations à réussir sont inégalement répartis entre les groupes sociaux. » (p. 40). Le mérite scolaire ne peut pas alors être considéré comme juste selon Marie Duru-Bellat, chaque enfant ne choisissant ni ses parents ni ce qu'ils lui lèguent. Dans ce contexte, une école juste doit assurer l'égalité des résultats scolaires en « remettant (dans la mesure du possible) les compteurs à zéro ». Par exemple, la discrimination positive est évoquée. Celle-ci permettrait de pallier notamment le manque d'information des uns et la ségrégation opérée par les autres.

2.1.2 Rôle du diplôme et dévalorisation

Il est très important de noter que la hausse des niveaux d'éducation peut être à la fois, dans une certaine mesure, défavorable à la mobilité sociale ascendante et pour autant favorable au renforcement du rôle du diplôme. Par exemple, selon Chauvel (1998), pour les générations nées en 1967 le bac donnait une chance sur deux de devenir cadre ou profession intermédiaire contre une chance sur quatre aujourd'hui. Ainsi, au moins pour être cadre, le diplôme requis est désormais supérieur au bac. Nous avons effectué ce constat de renforcement du rôle du diplôme plus globalement en comparant les générations ayant 30 à 37 ans et 38 à 45 ans en 1997 (Lemistre, 2003). Le lien entre le niveau d'études certifié et le premier emploi de plus de six mois s'est avéré, en effet, plus élevé pour la génération la plus jeune.

Pour autant, Marie Duru-Bellat conclut à la dévaluation du diplôme, compte tenu d'un décalage global défavorable entre les offres d'emplois qualifiés et le nombre de diplômés. 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 sur le plan salarial compte tenu de la dévalorisation des titres scolaires. C'est « l'inflation scolaire ».

La réflexion sur le mérite scolaire est ensuite suivie d'une autre sur son articulation avec le mérite professionnel. Nous reprendrons peu d'éléments exposés par Marie Duru-Bellat ici car la plupart seront évoqués plus loin. Si nous partageons la plupart des conclusions de

l'auteur, nous restons plus réservés quant à l'analyse tant théorique¹ qu'empirique². De même, concernant les bienfaits économiques de la hausse d'éducation, Marie Duru-Bellat a tendance à jeter un peu vite le « bébé avec l'eau du bain », arguant notamment des difficultés empiriques à saisir le lien croissance-hausse du niveau d'éducation. Toutefois, l'auteur met en exergue une des limites des études empiriques que nous avons également soulevée : il est très difficile de dégager un effet causal du développement de l'éducation, tant il accompagne d'autres transformations économiques dont il peut être autant la cause que la conséquence ou totalement indépendant.

Une autre critique, que nous avons argumentée plus haut en regard de l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur du HCEE (2006), porte sur les supposés besoins du système productif pour les dix ou quinze années à venir en diplômés. Un tel argument ajouté à la difficulté de mesurer les bienfaits de l'éducation sur la croissance, invalide largement, selon l'auteur, l'argumentation favorable à la hausse du niveau d'éducation. Plus encore Marie Duru-Bellat fait valoir, à juste titre, que la France n'est pas particulièrement « en retard » dans ce domaine (42 % de diplômés de l'enseignement supérieur pour la dernière génération de sortants³) et même au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (< 40 %). Les problèmes se situant plutôt pour la France dans la persistance d'une part importante de jeunes de niveau d'éducation très faible ou non diplômés. Signalons toutefois que la décroissance des non qualifiés est constante, le nombre de sortants sans qualification au sein d'une génération passant de 170 000 en 1975 à 42 000 en 2005, soit de 25 % à 6 % (Léger, 2008). Cette baisse est expliquée, pour la période récente, essentiellement par la scolarisation renforcée (concrètement moins d'abandon au niveau 5). Le problème est donc davantage le nombre de non diplômés qui représente 10 % des sortants du système éducatif chaque année dont 17 % de non diplômés sortants du secondaire (Léger, *op. cit.*).

¹ Marie Duru-Bellat oppose un peu trop, selon nous, les théories du capital humain et du signal et invoque des éléments de la théorie de la file d'attente sans s'y référer explicitement.

² Par exemple, le constat d'inadéquation sert d'argument à la disqualification quant au rôle du diplôme, mais comme cela a été évoqué dans les chapitres 1 et 2, la spécialité véhicule aussi des capacités d'adaptation hors adéquation. Capacités qui s'acquièrent dans le système éducatif.

³ Source DEPP.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

A ce stade, l'essentiel de l'argumentation de Marie Duru-Bellat est effectuée. Il est clair qu'elle s'appuie, au-delà des aspects « reproduction sociale », quasi exclusivement sur des études et théories économiques (théorie du signal essentiellement) pour invalider les bienfaits de la hausse du niveau d'éducation. Les effets sociaux sont abordés en fin d'ouvrage, mettant en avant certains bienfaits de la hausse du niveau d'éducation : amélioration globale de la santé et de la fécondité. Ces résultats, s'ils montrent l'intérêt de la hausse du niveau d'éducation, ne justifient pas pour autant de la poursuivre pour des pays où, au plus haut niveau, les effectifs sont déjà importants. Dans ce contexte, les résultats de la comparaison internationale de Green A., Preston, J. Sabates R. (2003), sont mis en exergue. Cette étude montre qu'il existe un lien entre certains indices de cohésion sociale et les inégalités d'accès à l'éducation. Or, un tel résultat ne plaide pas nécessairement pour la hausse du niveau d'éducation au plus haut niveau. En revanche, partant du constat d'un inégal accès à l'éducation en France, Marie Duru-Bellat défend la nécessité d'un « socle commun » ou du « capital culturel minimum » qui ne passe pas nécessairement par l'allongement des durées études.

Par ailleurs, la course au diplôme reste dangereuse selon l'auteur car « la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession du résultat » (p. 74). Les savoirs ne sont plus alors garantis et l'on se soucie d'ailleurs assez peu, selon l'auteur, de ce que savent vraiment les sortants des Universités. Cette logique du « parchemin », pendant de la vision la plus extrême ou basique de la théorie du filtre¹, ne peut conduire selon Marie Duru-Bellat qu'à des « générations désabusées » comme l'évoquait Bourdieu en 1978.

L'allongement des durées éducatives est donc envisageable mais pas nécessairement pour amener toujours plus haut, mais plutôt vers un socle commun qui peut « se situer au niveau du brevet ou du bac, ou à tout autre niveau : ce n'est pas forcément un doctorat pour tous » (Marie Duru-Bellat, p. 82).

Pour arriver à ce résultat les préconisations de Marie Duru-Bellat consistent en une certaine « ségrégation positive », une professionnalisation mieux articulée avec le marché du travail, tout cela dans le cadre de l'élaboration de projets professionnels précoces. Le modèle allemand est d'ailleurs cité dans l'ouvrage.

¹ Voir sur ce point Gamel (2000).

2.2 ... À LA CONFRONTATION DES GÉNÉRATIONS

2.2.1 Destin des générations et dévalorisation

Louis Chauvel (1998) montre que de, 1964 à 1997, la proportion de cadres dans la classe d'âge des 26-30 ans a rejoint la proportion de cadres des 20-59 ans en 1975 avant de s'en écarter d'un point tout en suivant la même évolution. Ainsi, malgré l'expansion scolaire, les plus jeunes plus diplômés n'ont pas augmenté leur taux d'accès à l'emploi cadre indépendamment de l'évolution globale de ce type d'emploi.

La dévalorisation selon Chauvel (1998) part explicitement de l'hypothèse du signal et de nombreux constats empiriques de long terme dont nous reproduisons les plus saillants. « Il est évident au long terme, qu'un titre scolaire banalisé comme le baccalauréat n'a pas la même valeur lorsqu'il est attribué à moins de 4 000 personnes par an, comme au milieu de XIX^e siècle ou à plus de la moitié d'une classe d'âge comme aujourd'hui... seuls les systèmes régulés par un *numerus clausus* ou différentes formes de concours –qui permettent le cas échéant, c'est-à-dire le plus souvent, une gestion malthusienne, en tous cas restrictive- sont en mesure de conserver la valeur de leur titre... » (Chauvel, 1998, p. 117). Autre illustration de l'auteur : si l'on suppose une absence de dévalorisation des années d'études, pour que les 35-39 ans qui cessèrent leurs études entre 18 et 19 ans en 1995 soient représentés selon la même proportion parmi les cadres et professions intermédiaires, il faudrait que cette proportion ait été des deux tiers en 1995 (les projections à 2015 établissent cette proportion à 40 %¹). Concernant les certifiés, « parmi les 25 et 27 ans inclus, ceux qui, parmi les titulaires d'un diplôme de 2^e et 3^e cycle universitaire ayant cessé leurs études, sont devenus cadres passe de 50 % en 1983 à 32 % en 1997 ; ... au sein de cette population les employés voient passer leur part de 10 % à 16 %. Pour la même tranche d'âge, pour les titulaires d'un premier cycle universitaire (hors IUT ou autre cycle professionnel court), les chances d'accès aux professions intermédiaires passent de 75 % à 42 % et celles de se situer parmi les employés de 9 à 38 %. » (p. 120).

Louis Chauvel rappelle que l'expansion scolaire s'effectue par à-coup au gré des décisions du pouvoir politique. 15 % de cessation des études après 22 ans pour la cohorte 1961, 26 % pour la cohorte 1968, 49 % pour la 1974. L'expansion des titres scolaires suit la même

¹ Source DARES CAS.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

tendance avec néanmoins un décalage lié à des cursus longs sans obtention de certification élevée (redoublement, échecs, réorientation diverses).

Ainsi à court terme, la dévalorisation n'apparaît pas nécessairement immédiate. En effet, selon Louis Chauvel, un flux important de jeunes diplômés peut être absorbé par les employeurs qui modifient leur mode de recrutement. Par exemple, ils embauchent davantage de jeunes pour accéder à l'emploi cadre. Une autre possibilité est plus conjoncturelle, il s'agit notamment de l'augmentation de la part des emplois qualifiés qui peut être concomitante. L'auteur montre bien que si ce second scénario est réaliste pour la France (accroissement continue de la part des emplois de cadres et de professions intermédiaires) surtout pour les trente glorieuses, il n'a pas permis d'absorber la hausse des niveaux d'éducation pour les générations suivantes. La dévalorisation des diplômes ne peut donc être exactement assimilée, selon l'auteur, à un phénomène d'inflation (de type monétaire), car une cohorte pour laquelle l'expansion scolaire est la plus prononcée peut ne pas subir de dévalorisation des diplômes. En revanche la suivante la subira de plein fouet, dès lors que les « places sont prises », ceci non seulement à l'embauche mais aussi dans le cadre de moindres promotions pendant la carrière. Ainsi, « l'explosion scolaire connue par les cohortes des années 40, qui fut accompagnée par une absence de dévaluation des diplômes par rapport aux prédécesseurs, a provoqué la croissance de la proportion de cadres au sein de ces générations. Le changement de conjoncture subi par les suivantes, venues au monde à partir de 1955, impliqua une fermeture des embauches et une stagnation voire un recul de l'accès aux catégories moyennes et supérieures. Les irrégularités des chances d'accès aux différentes catégories sociales selon la cohorte se conservent ensuite au long du cycle de vie, en raison d'un fonctionnement du marché du travail qui tend à stabiliser tout au long de la vie professionnelle les pics et creux apparus au recrutement, et ne les aplanissent donc pas » (Chauvel 1998, p. 139).

Ce fonctionnement du marché du travail (thésaurisation de main-d'œuvre et ajustement par les embauches *ex post*), décrit en détail dans l'ouvrage, tend à disqualifier certaines générations lorsque la hausse du niveau d'éducation est trop brutale. En conséquence, « si les efforts d'éducation des années 60 avaient été deux fois moins rapides, mais s'étaient prolongés au long des années 1970-1985, certaines cohortes n'auraient pas connu la stagnation scolaire. Les cohortes des

années quarante seraient moins entrées massivement dans les institutions et les entreprises à des postes élevés, et la dévaluation eût été plus équilibrée (p. 143)... l'explosion scolaire des années 40 implique, (en effet), la stagnation des cohortes 1950-1965, de même que la nouvelle contient par elle-même la pause que subiront celles nées en 1980-1995... Il est certainement utile de faire croître le niveau d'éducation, mais le faire d'un seul coup est nuisible aux successeurs, comme aux prédécesseurs. (p. 144) »

Dans ce domaine l'auteur insiste à plusieurs reprises -appuyant sa thèse sur des exemples empiriques- sur le caractère assez irréversible de l'impact de la conjoncture et des effectifs scolaires des générations précédentes sur le destin professionnel, mettant en exergue une concurrence entre générations qu'il transformera, selon nous, en conflit des générations dans son ouvrage récent, dix ans plus tard.

2.2.2 De la mobilité ascendante à la mobilité descendante

L'analyse du déclassement par l'auteur se situe au niveau social, il rappelle la distinction habituellement effectuée par les sociologues entre mobilité structurelle et mobilité nette. La première est liée aux seuls changements de structure sociale (augmentation du nombre de cadre qui accroît les mobilités ascendantes intergénérationnelles, ou encore disparition des agriculteurs dont les enfants occupent nécessairement d'autres professions, par exemple). La mobilité nette est la différence entre la mobilité globale et structurelle. Les sociologues français, du moins jusqu'à récemment (voir les travaux de Vallet, 1999 notamment), ont utilisé des tables de mobilité souvent père/fils pour mesurer des taux de mobilité ascendante *tma* ou descendante *tmd*. Les mesures de Louis Chauvel reposent sur les seuls mouvements entre employés et ouvriers vers une profession intermédiaire puis un emploi de cadre, soit trois niveaux de mobilités. L'auteur montre que dans ce domaine les *tma* ont augmenté considérablement pour les ouvriers, employés et professions intermédiaires ayant 45-59 ans en 1995 par rapport à la même génération observée en 1970 (*tma* global 1970 21,3 % -1995 30,4 %). Cette tranche d'âge est habituellement retenue pour comparer père et fils dès lors que les seconds ont achevé leur carrière professionnelle. L'originalité de l'auteur est de sortir de ce cadre pour comparer des générations plus jeunes qui n'ont donc pas terminé leur carrière, mais en supposant qu'au même âge les perspectives de carrière restent

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

comparables¹. Cela permet alors d'effectuer des constats pour des générations récentes, constats de 1995 qui préfigurent largement les analyses actuelles : soit une progression nettement moins importante de la mobilité ascendante entre générations. Tout cela ne dit rien sur la mobilité nette ou fluidité sociale (mobilité nette). Dans ce domaine, les travaux de Louis-André Vallet (1999) pour la France confirment les constats effectués pour nombre d'autres pays : au cours des quarante dernières années du siècle précédent, la fluidité sociale est relativement stable, même si elle accuse un léger affaiblissement tendanciel imperceptible à court terme.

D'où « le désenchantement d'un des mythes des Trente glorieuses², celui de la société ouverte à tous par l'école. L'expansion de celle-ci a peu affaibli l'étanchéité des classes » (Chauvel, 1998 p. 216). Cette hypothèse du désenchantement a déjà été évoquée par Marie Duru-Bellat (2006), mais ce désenchantement va se transformer, selon nous, en conflit des générations dans l'ouvrage plus récent de 2006 qui porte essentiellement sur les « classes moyennes »³.

Selon Louis Chauvel (2006), « La période des trente glorieuses a laissé croire à l'émergence d'un véritable « modèle français » de croissance économique et de compromis social. 1983 marquerait alors le début du désenchantement des « classes moyennes ».

L'auteur oppose les générations actuelles dans plusieurs comparaisons statistiques dont voici les plus marquantes, selon nous : « Pour les générations de 30 à 34 ans aujourd'hui (données 2000), tandis que le niveau de diplôme croît, que les origines sociales s'élèvent, et donc que les candidats potentiels à l'entrée dans les classes moyennes abondent, la moitié des postes au sein des catégories intermédiaires de statut public ont simplement disparu et leurs équivalents dans le privé ont connu une croissance trop lente pour absorber l'expansion des candidatures ». En comparant l'évolution de l'emploi dans les professions intermédiaires des 30-34 ans avec les besoins d'emplois théoriques compte tenu de l'évolution des niveaux d'éducation (en supposant inchangée la valeur des titres scolaires, l'effet de reproduction sociale et de genre), par rapport à 1982

¹ Comme les perspectives sont en réalité moindres (Goux, 1991, Germe, Monchattre Pottier, 2003 ; Lemistre, 2003).

² La période des « trente glorieuses » va de 1946 à 1975 (Fourastier, 1979).

³ Voir Chauvel (2006), pour une tentative de définition(s).

(première année de la série) le déficit d'emplois est de six points¹. A *contrario*, l'auteur montre que pour la même période, les 50-55 ans n'ont pas connu de déficit d'emploi et ainsi « ont connu une expansion continue, depuis vingt ans, prolongeant une carrière qu'ils avaient commencée parfois plus de trente ans auparavant, lorsque le baccalauréat ouvrait des portes qui se sont fermées depuis aux titulaires d'une licence. Ils n'ont pas subi la concurrence des plus jeunes qu'eux pourtant surabondants et surdiplômés, à qui l'on avait promis de meilleurs emplois au terme d'années supplémentaires, dans l'enseignement supérieur. Pour respecter cet engagement, le nombre des postes correspondants aurait dû croître. Ou bien aurait-il fallu que des jeunes diplômés puissent se comparer à ceux de naguère... l'expérience familiale du déclassement et les cas de collègues et voisins confrontés aux mêmes maux diffusent l'idée que les progrès passés ne seront pas transmis à la génération à venir ... (p. 71)... (même si) l'on note sur le long terme une plus grande fluidité sociale (imperceptible à court terme)..., pour accueillir relativement plus d'enfants de catégories modestes dans les classes moyennes dans un contexte où il existe plus de candidats que de places, il faut bien que des enfants des classes moyennes fassent la politesse de céder la place ; une société marquée par une plus forte mobilité sociale n'est donc pas forcément agréable à vivre pour tous (p. 74) ». L'opposition intergénérationnelle prend des dimensions bien plus importantes et politiques dans l'argumentation de Louis Chauvel². Par exemple, l'opposition entre générations repose finalement sur l'idée selon laquelle le « mythe des trente glorieuses » évoqué plus haut aurait été transmis par les parents à leurs enfants désenchantés actuellement. Ceci alors que dans le même temps ces parents n'étaient plus dupes, (du moins plus depuis 1983), faisant supporter le retournement conjoncturel et leurs choix politiques (notamment la politique de

¹ Si l'on admet comme le fait l'auteur, dans d'autres passages de son ouvrage, que les effets de reproduction sociale et de genre se sont atténués, le déficit est sous-estimé.

² D'autres arguments font valoir les différences intergénérationnelles à l'appui de la confrontation des générations. Par exemple, « depuis 1998, les jeunes familles en installation ont fait face à une hausse du prix d'achat des appartements en € constants de 68,7 % à Paris et de 58 % dans les villes de + de 10 000 habitants, prix qui avait déjà doublé au cours des 15 années précédentes. Pour les moins de 45 ans le logement principal représente + de 30 % du budget total. Dès lors plus de 5 % des salaires au cours des 10 dernières années ne correspondent à rien de tangible. » (Chauvel, 2006, p. 49).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

rigueur de 1983) à leurs enfants. Argumentation que nous ne développerons pas davantage ici, tant parce qu'elle est un peu hors sujet que parce que nous ne partageons pas la vision d'une confrontation entre générations qui transforme en volonté d'une génération, la résultante de phénomènes socio-économico conjoncturels qui en sont, selon nous, en grande partie déconnectés.

L'intérêt de l'ouvrage de 2006 est de mettre en exergue les différences intergénérationnelles pas seulement en haut des hiérarchies sociales mais aussi au milieu, tout en montrant une segmentation entre ceux qui doivent céder leur place et les autres au sein de diplômés de même niveau. Le plus important est l'identification claire d'un phénomène nouveau, déjà perceptible dans les analyses prospectives de l'auteur en 1998. Il s'agit de la mobilité descendante.

Les intuitions de Louis Chauvel ont été confirmées par les résultats produits dans la thèse de Camille Peugny (2008). Ce dernier traite de la mobilité sociale descendante en s'appuyant sur l'enquête FQP 2003 pour les aspects empiriques. Ainsi, au début des années 1980, les 35-39 ans sont ceux qui en moyenne occupent la position la plus favorisée. Vingt ans plus tard, les 35-39 ans figurent tout en bas d'une structure sociale... dominée par les 55-59 ans. S'ajoute à cela une baisse sensible du solde de mobilité (part des trajectoires ascendantes - part des trajectoires ascendantes descendantes) qui passe de 20 % pour la génération née entre 1944 et 1948 à 13 % pour la génération 1964-1968. Ainsi, plus d'un enfant sur quatre né au tournant des années 1960 occupe, la quarantaine passée, un emploi d'ouvrier ou d'employé.

2.3 BIENFAITS DE LA MASSIFICATION ET COLLÈGE UNIQUE

A lire le chapitre précédent et les deux sections précédentes et plus encore l'intégralité des ouvrages auxquels elle se réfère, on est tenté de conclure que la dévalorisation des diplômes est une affaire entendue. Pourtant, en 2007 Eric Maurin prendra le contre-pied de ces argumentations, n'hésitant pas à qualifier les tenants d'un certain malthusianisme scolaire de dangereux réactionnaires...

2.3.1 La comparaison internationale

Pour démontrer les bienfaits de la massification de l'enseignement Eric Maurin synthétise un ensemble d'études internationales dans différents pays selon qu'ils aient ou non adopté un équivalent du collège unique, selon les expériences menées dans ce domaine et les

évolutions constatées lors du passage au collège unique. Nous ne reprendrons évidemment pas ici l'ensemble des éléments évoqués pour nous concentrer sur les conclusions qui nous semblent les plus probantes. La principale est que « les pays où les inégalités s'accroissent le plus sont ceux dont l'enseignement scolaire est le plus sélectif » (p. 25) et que « ... ce sont bel et bien les plus doués des enfants des classes populaires qui perdaient le plus au jeu de la sélection précoce (avant le collège unique) » (p. 15). On peut citer notamment les résultats de l'étude de Meghir et Palme (2005) pour la Suède. Les auteurs s'appuient sur une expérimentation qui a consisté à conduire une réforme de l'enseignement secondaire uniquement pour certaines communes. La réforme consistait essentiellement à supprimer la sélectivité précoce (après six ans d'études primaires seuls les meilleurs allaient vers les filières longues) vers des filières professionnalisées ou plus générales dans le cadre d'un allongement de la durée de la scolarité obligatoire (qui passe de six à neuf ans). La comparaison entre cohortes (1948 et 1953) et communes ayant ou non profité de la réforme montre essentiellement deux choses : les parcours scolaires des jeunes d'origine sociale modeste ont été plus longs et leurs carrières se sont avérées plus favorables que celle de leurs homologues des communes non réformées.

D'un autre côté, les jeunes issus des classes plus aisées auraient pâti sur le plan salarial de la concurrence des nouveaux entrants là où la réforme a été effective, ou encore d'une éventuelle baisse de niveau moyen issu de la réforme qui se serait traduite par une moindre rémunération sur le marché du travail. Dans le même ordre d'idée, Eric Maurin s'appuie sur son étude avec Sandra McNally (2007) portant sur la suppression des *grammars schools* en Angleterre. A nouveau, il s'agit d'une évolution (progressive) qui s'apparente à la mise en œuvre du collège unique en France, soit ici la suppression d'un examen d'entrée pour la poursuite dans le secondaire à l'issue du primaire. Le bilan d'ensemble porte surtout sur l'évolution des inégalités des chances, plus centrale dans le débat anglais. Le résultat semble dans ce domaine plus que mitigé et surtout globalement neutre puisque l'effet négatif sur les performances des enfants de classes aisées n'est pas supplanté par l'effet positif sur celle des enfants d'origine sociale modeste, contrairement à la Suède qui retire un effet globalement positif. Enfin, l'auteur fait remarquer que dans les pays où une scolarisation de type collège unique n'a pas été adoptée l'inégalité intergénérationnelle des chances est importante. L'auteur

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

mentionne alors l'exemple de l'Irlande du Nord et de l'Allemagne. Dans ce dernier cas, l'accent est mis sur le faible niveau relatif des jeunes allemands selon l'enquête PISA (OCDE 2001, 2002).

A ce stade, le bilan de la massification scolaire apparaît parfois mitigé notamment pour l'Angleterre. C'est ici qu'intervient, selon nous, la principale argumentation de l'auteur qui consiste à intégrer à l'analyse que l'on peut faire des résultats, certains éléments de contexte (pas tous nous y reviendrons) et surtout l'impact quantitatif dynamique de la massification.

Par exemple, pour l'Angleterre l'accroissement des inégalités n'est pas seulement un pur effet de la scolarisation dont la source est externe. Si les inégalités de revenus ont effectivement beaucoup progressé en Angleterre, c'est en effet en grande partie indépendamment de la réforme éducative. On pourrait considérer alors que cette dernière a permis d'atténuer les inégalités. Ainsi, dans un contexte d'accroissement généralisé des inégalités, l'auteur montre un accroissement de ces dernières plus fort lorsqu'on compare les performances des enfants des familles pauvres à ceux des familles aisées à l'âge de onze ans qu'à seize ans.

Eric Maurin souligne l'évidente limite de cette démonstration, car les phénomènes sont analysés parallèlement sans saisir toutes les interactions avec d'autres données de contexte. Si c'est une faiblesse générale de nombreux éléments statistiques produits à l'appui de sa thèse, il n'en demeure pas moins que la mise en parallèle sert évidemment l'argumentation selon laquelle la massification n'a pas, et même au contraire, accompagné une dégradation généralisée du rôle de la formation.

L'autre point fort de la démonstration de l'auteur concerne les effets quantitatifs de la massification sur des évaluations moyennes qui tendent à les ignorer. Par exemple, la baisse de sélectivité conduit à une baisse du niveau moyen pour les filières sélectives auxquelles accèdent des élèves moins performants sur le plan scolaire, ce qui peut être interprété comme une dévalorisation moyenne de la filière de formation. Cette baisse peut néanmoins aller de pair avec une hausse généralisée du niveau car l'ouverture de possibilité de poursuite d'études inexistantes jusqu'alors « tire vers le haut » les performances dans les filières non sélectives. La démonstration en est faite par Maurin et McNally pour l'Irlande où la baisse de sélectivité (à l'entrée des *grammar schools*) n'a pas fait diminuer les performances scolaires de la filière non sélective (*comprehensive schools* malgré l'absence

des meilleurs qui y demeuraient avant la baisse de sélectivité pour l'accès aux *grammar schools*)¹.

2.3.2 Le cas de la France

Qu'en est-il pour la France ? Tout d'abord, rappelons que le collège unique où tous les élèves poursuivent leurs études jusqu'en fin de troisième ne date que des années 1980, l'orientation en fin de 5^{ème} vers des filières techniques étant encore très répandue auparavant. Dans un contexte très différent, nous assistons d'ailleurs aujourd'hui à un retour en arrière avec le retour à l'orientation vers l'apprentissage à l'âge de quatorze ans. Dans les faits, la démocratisation progressive menée des années 1960 aux années 1980 qui a accompagné l'avènement du collège unique a surtout concerné, jusqu'aux années 1980, l'enseignement technique. Ainsi, la génération née en 1946 compte 43 % de non diplômés contre 29 % pour la génération née en 1965, la hausse du niveau d'éducation s'est opérée essentiellement au niveau V (+8 points) et diffusée au niveau III technique soit les BTS/DUT (+4 points), sans évolution pour les autres filières et niveaux du supérieur (Gurgand et Maurin, 2006). Selon Gurgand et Maurin (2006), cette démocratisation 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.

2.4 LE DIPLÔME CRÉE PLUS DE VALEUR QU'IL N'EN PERD

2.4.1 Mythe de la dévalorisation et théorie du signal réfutée ?

La deuxième partie de l'ouvrage d'Eric Maurin est consacrée à une argumentation censée réfuter la dévalorisation de diplômes en France et toute idée d'un quelconque malthusianisme scolaire. L'argument essentiel est que les comparaisons effectuées qui mettent en évidence la dévalorisation des diplômes comparent des diplômés de générations distinctes, en réalité peu comparables. L'accent est mis ici

¹ La performance scolaire est mesurée en regard des résultats au brevet (*general certification of secondary education*).

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

sur la seconde expansion scolaire à partir du milieu des années 1980 qui a conduit à une augmentation considérable de la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur : moins de 20 % de diplômés de l'enseignement supérieur pour la génération née en 1960 contre près de 40 % pour celle née en 1975.

S'il est un domaine dans lequel l'argumentation des générations peu comparable est largement validée, c'est celui du chômage. Le lecteur pourra se reporter à l'article de Goux et Maurin (2007), pour une démonstration très convaincante de l'intérêt de l'expansion scolaire en regard du chômage des jeunes, étant entendu que la démonstration du rôle protecteur du diplôme contre le chômage n'est plus à faire. Nous nous contenterons ici de rappeler les termes d'un faux débat : malgré l'expansion scolaire le taux de chômage des jeunes (de moins de 25 ans) est toujours très élevé par rapport aux autres pays d'Europe notamment l'Allemagne. En réalité le taux de chômage est mesuré sur la seule population active qui ne comprend pas les jeunes en études, du moins s'ils ne travaillent pas. La bonne mesure pour une comparaison internationale serait alors plutôt le taux de non emploi soit la proportion de jeune au chômage rapportée à l'ensemble de leur génération. Or, un tel taux est comparable entre la France et l'Allemagne, tout simplement car la poursuite d'études est nettement moindre en Allemagne qu'en France d'une part et d'autre part¹, car le travail pendant les études est nettement moins répandu en France qu'en Allemagne, tant en ce qui concerne le supérieur que les niveaux IV et V compte tenu de développement important de l'apprentissage en Allemagne².

Les arguments que nous discuterons plus loin, concernent l'impact de l'expansion scolaire sur l'amélioration des destins individuels. Le premier est celui d'une croissance de l'accès aux emplois qualifiés qui va de pair avec l'expansion scolaire. Par exemple, la proportion de cadres et de professions intermédiaires est de plus de 30 % pour les cohortes nées au début des années 1990 contre moins de 25 % pour les cohortes du début des années 1960.

Le second argument concerne l'égalité des chances : ici aussi le plus grand accès des jeunes d'origine sociale modeste aux emplois de

¹ Plus de 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur en France (source DEPP CEREQ) contre moins de 30 % en Allemagne (Source BIBB).

² Note CAS.

cadres et de professions intermédiaires plaide pour la démocratisation, de même que les observations relatives au taux d'emploi.

La dévalorisation des diplômes est présentée alors comme un « mythe ». Les différents arguments macroéconomiques précédents soutiennent l'argumentation : notamment les gains salariaux « moyens » des jeunes des générations les plus récentes n'auraient pas eu lieu, selon l'auteur, sans l'expansion scolaire. Par exemple, les bénéficiaires de l'expansion scolaire nés au milieu des années 1970 (les jeunes d'origine sociale modeste qui ont eu accès à l'enseignement supérieur technique court) ont des salaires moyens qui ont été en constante progression en regard des générations nées au milieu des années 1960, avec une moyenne de gains de 1,5 % par année. Rapporté à l'expansion universitaire de la fin des années 1980, cela correspond à une multiplication des salaires par 1,5 (en regard d'une même référence stable en effectif pour toutes les générations « grandes écoles »). On comprend mal néanmoins en quoi ces bénéfiques moyens ou sociaux incontestables excluent la dévalorisation et le déclassement à long terme d'une frange importante de la population. Le « mythe » de la dévalorisation est également étayé par la comparaison des taux d'emploi entre générations, la montée du niveau d'éducation favorisant manifestement le taux d'emploi des enfants des classes les plus modestes.

Sur le plan théorique, la théorie du signal est réfutée via plusieurs constats empiriques :

- Tout d'abord, en appuyant la démonstration sur les bénéfices des événements de mai 1968 qui ont permis à 80 % de la génération née en 1949 d'obtenir le bac, contre 60 % pour les générations immédiatement inférieure et supérieure. Comme la mobilisation de plusieurs sources démontre un pic dans les rémunérations de la génération 1949, la démonstration est faite que la formation initiale a apporté des suppléments valorisés sur le marché du travail à ceux qui ont bénéficié de la temporaire baisse de sélectivité par le bac. Ces suppléments s'avèrent pour chaque année assez identiques à ceux des générations proches. L'apport en capital humain de la formation initiale via le diplôme semble alors démontré.
- Ensuite la baisse du chômage d'insertion pour les jeunes des générations nées en 1970-1975 en regard de la génération nettement moins diplômée des années 1965 serait la reconnaissance manifeste, selon Eric Maurin, de l'absence d'effet de signal du diplôme. En effet, si les générations sont identiques en termes d'aptitudes intrinsèques

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

ces différences ne peuvent s'expliquer que par la reconnaissance de l'employeur du capital humain accumulé. Dans l'hypothèse du signal, les employeurs auraient ajusté leur échelle de valeurs en fonction de la hausse du niveau d'éducation et le chômage d'insertion aurait été similaire entre les générations.

- Le dernier argument est le constat d'une baisse significative de l'effet diplôme au cours de la carrière¹.

Ces trois arguments peuvent être contestés notamment si l'on admet l'hypothèse du filtre productif. En effet, le principal défaut de la démonstration est de tester l'hypothèse du signal en excluant l'effet capital humain. En cela l'apport en capital humain de la formation pour la génération plus diplômée de mai 1968 ne démontre rien. De plus, Chauvel a montré que les effets générationnels ne sont pas immédiats et qu'il existe une possibilité de débouchés pour la première génération de bénéficiaires de l'expansion scolaire.

Quant à la baisse du chômage d'insertion, les causalités sont multiples et peut-être plus conjoncturelles que liées au diplôme.

Finalement, la baisse de l'effet diplôme au cours de la carrière peut être liée à la mobilisation d'autres signaux palliatifs pour ceux qui n'ont pas pu poursuivre leurs études, la théorie du signal ne se limitant pas, comme nous l'avons vu, au seul signal-diplôme. S'ajoute à cela évidemment l'effet capital humain compatible avec l'hypothèse du signal productif.

Ainsi, Eric Maurin démontre que la version stricte de la théorie du signal n'est pas convaincante, comme le postulent certains, mais ne réfute en rien un effet signal des aptitudes innées et acquises dans le milieu scolaire et ailleurs.

Une autre manière pour l'auteur de réfuter la théorie du signal est de tenter de montrer qu'il n'existe pas d'effet classant des diplômes, via une hiérarchie des diplômes qui s'adapterait aux effectifs à chaque niveau. En s'appuyant sur plusieurs études, il est établi que la hausse de l'âge de fin d'études obligatoire n'a pas pour conséquence une augmentation de la durée d'études de ceux qui quittaient auparavant l'école à l'âge devenu légal et donc un âge minimum qui ne l'était pas auparavant. Finalement l'auteur conclut qu'il n'existe pas de trace très nette d'une lutte de classement, notamment car les études réalisées

¹ Dans ce domaine Eric Maurin s'appuie sur l'article d'Altonji et Pierret, 2001 un autre plus centrée sur cette problématique l'avait démontré de manière plus convaincante encore.

jusqu'alors se sont focalisées sur les bas niveaux, alors que la lutte s'effectue peut-être davantage dans le supérieur.

Pour ce dernier argument, tout d'abord, ce type de transformations institutionnelles répond peut-être plus souvent à des transformations socioéconomiques qu'il ne les précède. En d'autres termes, il faudrait démontrer qu'avant que l'âge de fin d'études obligatoires ait été changé, les jeunes qui poursuivaient leurs études jusqu'au nouvel âge de fin d'études obligatoires bénéficiaient d'une meilleure insertion. Si tel était le cas, l'argumentation de l'auteur est valide, sinon on peut faire l'hypothèse que le changement d'âge de fin d'études obligatoires n'a fait qu'officialiser une dévalorisation déjà effective. Ensuite, une difficulté majeure apparaît pour tout test de la théorie du signal en dynamique. En effet, les différentes études et l'argumentation de l'auteur supposent que l'individu ajuste son niveau d'études à court terme, en fonction de l'évolution de l'offre globale de formation. Donc, d'un côté on admet que la hausse des niveaux d'éducation a des causes institutionnelles et d'un autre côté on suppose que tout individu a toute liberté de choix pour hausser son niveau d'éducation. En réalité, on sait que le fonctionnement du système d'orientation scolaire, en France notamment, ne laisse pas nécessairement une telle liberté de choix à court terme.

2.4.2 L'expansion scolaire nécessaire à la compétitivité internationale ?

La dévalorisation étant un mythe pour Eric Maurin, la hausse des niveaux d'éducation doit se poursuivre pour les différentes raisons précédemment évoquées. Il n'y aurait pas dans ce domaine de retournement conjoncturel. En effet, une manière d'expliquer les résultats d'Eric Maurin pour les générations passées est l'évolution des structures de qualification exceptionnellement favorable.

Toutefois selon Eric Maurin « si le niveau de main-d'œuvre n'est pas une condition suffisante à la création d'emplois correspondants, il en reste une condition nécessaire » (p. 12). Cette posture introductive est affirmée en fin d'ouvrage : « L'économie et les technologies se transforment au fur et à mesure des afflux de nouveaux diplômés, en sorte que l'investissement éducatif reste aujourd'hui ni plus ni moins bénéfique que naguère. En ce sens, le mouvement de démocratisation peut être prolongé, les pays développés y ont même, un intérêt de plus en plus évident » (p. 190). En note de bas de page l'auteur reconnaît néanmoins qu'une telle affirmation est bien difficile à démontrer

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

empiriquement. La justification « théorique » est fondée sur l'idée selon laquelle la croissance est avant tout affaire d'innovation et non d'imitation. Nous avons déjà amplement commenté les limites et l'intérêt de cette argumentation, nous n'y reviendrons pas ici.

Dans ce domaine, l'étude de Goux et Maurin (2001) montre très bien que la hausse du niveau d'éducation entre 1993 et 2000 n'a pas été défavorable aux plus diplômés en termes de chômage, sans que le coût du travail relatif et les salaires des plus diplômés et des autres niveaux de qualification diminuent « en moyenne ».

Diverses études à l'appui de la substitution qualifiés - non qualifiés sont ensuite citées pour des périodes antérieures à 1990. L'argumentation s'appuie avant tout sur l'impact supposé suffisamment important pour expliquer toutes les évolutions, des nouvelles technologies de l'information et l'informatisation en général qui déqualifient ou suppriment certaines tâches. Il est notamment évoqué plus loin que l'accroissement des inégalités salariales entre les personnes de qualifications intermédiaires et les plus qualifiées aux Etats-Unis seraient le résultat de ce mécanisme, les ordinateurs ayant « déqualifié » les emplois intermédiaires. La baisse de la demande d'emploi pour les non qualifiés et la hausse pour les plus qualifiés devrait, en théorie, conduire à l'accroissement des écarts salariaux. C'est effectivement ce que l'on observe pour les Etats-Unis et le Royaume-Uni, mais manifestement pas pour la France.

L'explication donnée par Eric Maurin se situe au niveau de la régulation du marché du travail et s'appuie sur ses études comparatives (Diprete, Goux, Maurin, Quesnel-Vallée, 2006 ; Maurin et Givord, 2004 ; Maurin et Postel Vinay, 2005). La démonstration est faite que certains régulent les écarts entre qualification par le salaire et les autres, comme la France, par le statut. Par exemple, en France, la probabilité d'être en situation précaire (statut précaire ou faible accumulation d'ancienneté en CDI) s'est accrue entre 1990 et 2002 de manière beaucoup plus prononcée pour les moins diplômés et pour les diplômés du supérieur. Cette évolution n'est pas observée aux Etats-Unis où l'ajustement se fait par les salaires (Diprete, Goux, Maurin, Quesnel-Vallée, 2006). Ces deux représentations sont néanmoins un peu caricaturales, mais elles conduisent néanmoins à reconnaître une certaine forme de dévalorisation pourtant niée par Eric Maurin. De tels constats plaident néanmoins à nouveau pour la hausse du niveau d'éducation, cette fois protectrice contre la précarité ou plutôt l'insécurité des trajectoires.

Finalement comment améliorer le système scolaire français selon EM ? Sans donner de solution « clé en main », il apparaît clairement que, *in fine*, il s'agit de conduire à favoriser l'enseignement supérieur. Toutefois, pour y parvenir, les réformes doivent se situer dans une dynamique d'ensemble où la hausse s'effectue à tous les niveaux. Dans ce domaine, l'une des limites les plus importantes du système éducatif français se situerait, selon l'auteur, dans l'absence de formation pédagogique des enseignants des collèges, notamment incapables de faire face à l'hétérogénéité des classes. Une telle insuffisance serait le résultat d'un recrutement qui valorise uniquement les performances disciplinaires au détriment des compétences pour l'emploi occupé : celui de pédagogue. *A priori*, d'autres pays qui recrutent davantage les enseignants compte tenu de leur appétence pour l'emploi que pour leur performance dans la matière enseignée auraient moins de problèmes...

SECTION 3. EFFETS DE COMPOSITIONS NÉGATIFS ET POSITIFS DE L'EXPANSION SCOLAIRE

3.1 SÉPARER LES EFFETS DE COURT TERME ET DE LONG TERME

Les points de vue exprimés précédemment semblent totalement divergents. En réalité ils s'articulent les uns avec les autres, si l'on en fait une lecture critique et surtout, si l'on ordonne un peu les argumentations en séparant ce qui relève de la problématique de la reproduction sociale, de celle de l'évolution de la valeur des titres scolaires. Ensuite, il convient de séparer les effets de court terme des effets de long terme. Enfin et surtout, chaque positionnement, y compris le nôtre, doit être resitué en regard des trois cadres théoriques de référence exposés en première partie.

3.1.1 Quels cadres d'analyse pour la dévalorisation ?

Tout d'abord, qu'est-ce que le court et le long terme ? Pour la théorie néoclassique, 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. 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. Des études, encore inexistantes à notre connaissance doivent déterminer ces

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

diverses échéances. Il existe néanmoins un certain nombre de travaux relatifs au biais technologique, notamment ceux de Greenan (1999), qui tentent de déterminer quelle est la période nécessaire à l'influence du « biais technologique ». Compte tenu des résultats de ces travaux, une période de dix ans est peut-être une bonne hypothèse instrumentale.

L'essentiel n'est pas là, il se situe sur le plan théorique. 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 humain issu, par exemple, d'une réforme scolaire, d'où un déclassement à court terme. Ce déclassement aura pour corolaire 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 et 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 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 sa version initiale, pour la théorie du capital humain le déclassement implique un reclassement et qu'il est appelé à se résorber à long terme, les individus étant censés adapter leurs investissements à la demande afin de les rentabiliser. Ceci 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 en plus de peu 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, pour la théorie du capital humain, que les contenus des 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 ? Selon nous, 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. Nous avons vu qu'en réalité, 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 (ensuite l'offre est censée s'ajuster à la demande). Même en acceptant ce constat et une fixation institutionnelle de l'offre de formation, la théorie du capital humain butte 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. A 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. Or, cet ensemble peut être considéré comme constitutif du capital humain, au-delà des seuls savoir-faire, comme cela a déjà été évoqué. 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. Rappelons également que salaire et

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

productivité peuvent être déconnectés dans le cadre de contrats incitatifs qui ne remettent néanmoins pas en cause l'hypothèse de la rémunération à la productivité marginale sur toute la durée du contrat.

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.

A long terme, et c'est l'hypothèse retenue par Guironnet et Diebolt (2006), les employeurs vont ajuster leur structure de qualification en fonction de l'offre de formation pour optimiser leur utilisation du capital humain disponible. A cela s'ajoute évidemment l'hypothèse théorique nettement plus répandue selon laquelle le capital humain génère des externalités aux effets positifs à long terme. Dans cette perspective, la fixation de l'offre de formation par les pouvoirs publics n'est pas déconnectée de la logique du capital humain mais reflète des anticipations justifiées ou non sur le long terme. L'effet de signalement du diplôme, au-delà de sa seule composante en terme de capital humain, conduit alors au mécanisme de la dévalorisation des diplômes qui n'est pas nécessairement un phénomène de long terme, puisqu'il dépend avant tout de la temporalité des expansions scolaires donc des choix publics. Nous avons vu notamment qu'en France les expansions scolaires se sont effectuées par à-coups. On peut supposer néanmoins que l'expansion scolaire aura un terme ou subira un ralentissement comme ce fut le cas pendant plus de trente ans aux Etats-Unis qui ont, depuis les années 1950, atteint l'objectif 50 %, nous y reviendrons. Le modèle de Guironnet et Diebolt est une piste intéressante pour formaliser les hypothèses précédentes. La synthèse d'études internationales de Bruniaux (2001) pour les secteurs de la banque met clairement en exergue une telle évolution. Les études de ce type sont néanmoins très rares. Dans cette perspective, la relation de court terme d'adaptation des individus à l'emploi postulée dans le cadre de la théorie de la concurrence pour l'emploi se trouve en partie inversée à long terme, les emplois et les systèmes productifs s'adaptant *a posteriori* à la hausse continue du niveau d'éducation.

3.1.2 La dévalorisation mythe ou fatalité : Optimisme et pessimisme exacerbés

La lecture des quatre ouvrages que nous avons très succinctement synthétisés fait ressortir pour chacun d'entre eux un positionnement marqué qui conduit à des conclusions totalement opposées à partir d'analyses reposant parfois sur les mêmes données. Selon Eric Maurin

il s'agit avant tout d'un problème de méthode et d'analyse des données. En réalité, c'est aussi et peut-être en premier lieu, le résultat d'un positionnement théorique implicite ou explicite. Dans ce domaine, chacun défend de manière très convaincante l'option retenue, mais évacue de manière beaucoup moins convaincante l'alternative. Très clairement les deux options en vis-à-vis sont classiquement celle du signal et celle du capital humain. Avec un choix implicite exprimé par Eric Maurin dans son ouvrage pour la théorie du capital humain, choix rendu explicite dans son article avec Marc Gurgand (2007), notamment. Pour les deux autres auteurs (Duru-Bellat, 2006 ; Chauvel, 1998, 2006), si la théorie du capital humain n'est pas totalement rejetée il apparaît clairement que la théorie du signal l'emporte dans leur analyse.

Selon nous, Marie Duru-Bellat fait une analyse très convaincante - que nous avons modestement complétée- des effets de court terme en s'appuyant sur la théorie du signal. Cette analyse conduit à remettre en cause l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Mais l'hypothèse d'un déclassement massif conduit à transposer à long terme les effets de court terme. De plus, la posture est totalement axée sur une théorie de l'offre où la demande d'éducation ne semble pas pouvoir produire une transformation des structures de qualifications, produisant alors des effets positifs à long terme. En cela, l'auteur rejette totalement et un peu vite selon nous, comme nous l'avons déjà signalé, les études relatives au lien croissance – niveau d'éducation. Sans doute le plus important dans les conclusions de l'auteur est la relativisation d'une urgence à certifier au plus tôt et au plus haut niveau, alors que l'égalité d'accès à l'éducation est un objectif sans doute bien plus important. Louis Chauvel insiste d'ailleurs à juste titre sur l'inconvénient des réformes qui condamnent des générations en leur faisant subir des expansions scolaires un peu précipitées.

Louis Chauvel va sans le moindre doute fournir la démonstration statistique descriptive la plus convaincante de la dévalorisation en observant à long terme la répartition des individus selon leur niveau d'éducation entre les emplois, ceci en confrontant voire en opposant les générations. L'idée essentielle est la suivante : pour qu'il y ait eu absence de dévalorisation il aurait fallu que « des jeunes diplômés puissent se comparer à ceux de naguère... » (Chauvel, 2006, p. 74). Dans le même ordre d'idée Marie Duru-Bellat écrit « Dans une société méritocratique seuls les titres scolaires reflétant les compétences individuelles devraient régir l'accès à une position sociale » (Duru-

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Bellat, 2006 p. 13). Ces déclarations s'inscrivent dans une vision égalitariste intergénérationnelle de la justice sociale. En clair dans une société juste, le diplôme ne doit pas se dévaloriser et doit permettre d'accéder aux mêmes positions sociales d'une génération à une autre. En regard des mesures du déclassement effectuées plus haut, une bonne affectation des moyens au système éducatif devrait conduire sur le marché du travail à une stabilité des correspondances formation-emploi, soit à une absence d'obsolescence de la norme institutionnelle. On peut comprendre ce positionnement des auteurs dès lors que l'on accepte l'idée selon laquelle le rôle de la massification scolaire est avant tout d'assurer l'égalité des chances.

Toutefois, l'objectif de la hausse du niveau d'éducation ne nous semble plus essentiellement la démocratisation de l'enseignement, mais plutôt la recherche du maintien ou du renforcement de la compétitivité internationale à moyen et long terme. 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'Education du moment au Japon, alors moteur du commerce international, au cours de laquelle il constate la forte proportion de bacheliers ouvriers dans les usines qui emportera son adhésion pour la création des baccalauréats professionnels en 1985. Actuellement, la référence est celle des États-Unis qui depuis fort longtemps disposent de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur.

Que se passera-t-il lorsque 50 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement supérieur ? Puisque la référence est les États-Unis, l'étude comparative de Chauvel (2000) apporte des éléments de réponse très clairs. Les États-Unis relancent depuis les années 1990 une politique de renforcement des Universités qui conduit à une nouvelle expansion scolaire. Or, dans ce pays, 90 % des jeunes atteignent le niveau bac depuis 1950 (*high school*) et 25 % des générations nées en 1970 ont obtenu un diplôme de niveau bac+4 (*bachelor's degree*) (15 % en France au niveau licence). Rien de surprenant alors à ce que, pour ce pays, « les chances d'accès aux emplois qualifiés pour les plus diplômés soient traditionnellement plus faibles » (Chauvel, 2000, p. 15). Il s'agit, en fait, non pas d'une tradition, mais tout simplement d'un changement d'échelle de valeur avec plusieurs décennies « d'avance » sur la France. Reste que les comparaisons internationales concernant la valeur des diplômes

doivent être abordées de manière très prudente. Quoi qu'il en soit, cela ne change rien à la pertinence de l'analyse comparative du diplôme en tant que critère classant.

C'est donc l'objectif de justice sociale intergénérationnelle qui justifie le refus de la dévalorisation. Sur le plan théorique, il s'agit alors d'une totale contradiction. En effet, si l'on accepte la théorie du signal comme le font ces auteurs, la dévalorisation en est une conséquence inéluctable lorsque l'on part d'une situation où la majorité est peu diplômée. Le refus de la dévalorisation est plus cohérent avec la théorie du capital humain, elle consiste à refuser la dévalorisation d'une unité d'investissement d'une génération à une autre. La rhétorique des auteurs se situe néanmoins dans le courant sociologique français inspiré des travaux de Boudon (1973), ici la dévalorisation est un « effet pervers » de la démocratisation de l'enseignement. Elle l'est d'autant plus que les auteurs refusent d'admettre des effets positifs à long terme qui peuvent contrecarrer les effets de la dévalorisation. D'où une « charge » sans concession à l'encontre de ce point de vue d'Eric Maurin « La rhétorique des effets pervers est, on le sait, typique des milieux conservateurs : elle fustige volontiers la démocratisation et ses « bons sentiments » » (Maurin, 2007, p. 153).

Pour nous, la qualité des travaux d'Eric Maurin consiste à démontrer les effets positifs de long terme, au prix néanmoins d'une négation des effets négatifs qui n'est pas exempte de contradiction sur le plan théorique, d'une part, et qui procède d'une tout autre vision de la justice sociale que celle des deux auteurs précédents, d'autre part. En effet, l'auteur n'ignore évidemment pas les constats de Louis Chauvel, mais sans faire référence explicitement à ces travaux, il indique clairement que la démarche ne lui semble pas légitime. La raison, déjà évoquée, est que l'expansion scolaire a notoirement modifié l'offre de formation, de telle sorte que les générations ne peuvent être comparées entre elles. Les bénéfices retirés par les générations doivent être évalués alors en comparaison avec une situation où celle-ci n'aurait pas eu lieu. Eric Maurin démontre alors très bien, par exemple, que la hausse des niveaux d'éducation a été bénéfique particulièrement pour les jeunes d'origine sociale modeste, mieux protégés contre le chômage, ayant plus de revenus, relatifs au moins etc. Ce constat est d'autant plus évident pour l'auteur qu'il affirme, implicitement au moins, l'effet structurant de la hausse du niveau d'éducation sur la structure des qualifications, ou plutôt qu'il

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

postule que l'accès à davantage d'emplois qualifiés n'aurait pas été possible sans la hausse du niveau d'éducation. Une telle posture est à l'évidence associée à une croyance dans le seul versant capital humain du rôle de la formation initiale. Les résultats précédents ont largement relativisé cette seule hypothèse. Plus encore, alors que les conclusions d'Eric Maurin reposent sur des comparaisons internationales, il en est une qui invalide largement la stricte correspondance qualification requise qualification acquise. Si l'on considère la France, l'Allemagne et les Etats-Unis, les taux de sortants de l'enseignement supérieur sont respectivement de 42 %, 26 % et plus de 50 % avec des structures de qualifications comparables (Chauvel, 2000, Boudier et Lemistre, 2008).

Il ne nous semble, en réalité, pas nécessaire de nier la dévalorisation pour admettre l'effet bénéfique de la hausse du niveau d'éducation à long terme. Il en est alors de même que pour la mobilité sociale ascendante (Vallet, 1999). Ces effets ne sont pas perceptibles à court terme, mais ils n'en sont pas moins évidents à long terme, ceci sans nier des effets intergénérationnels parfois négatifs à court terme. La posture d'Eric Maurin nous semble en réalité assez peu tenable d'autant que l'auteur admet explicitement la dévalorisation ! L'hypothèse d'une dévalorisation des diplômes « n'est pas incompatible avec l'idée que la démocratisation scolaire a eu des effets positifs sur la situation professionnelle objective des générations qui se sont succédées. Les diplômés peuvent très bien avoir perdu de leur valeur, et les nouvelles générations se porter pourtant objectivement mieux que si la démocratisation n'avait pas eu lieu et si les taux d'accès à l'enseignement supérieur étaient restés résiduels. » (Maurin, 2007, p. 160). Selon nous, l'auteur connaît évidemment et admet le déclassement voire la dévalorisation dans une optique très optimiste fondée sur la valorisation du capital humain qui va de pair avec une transformation des structures de qualifications, portées par les évolutions technologiques qui finalement rendront caduques toute problématique de dévalorisation. Toutefois, rappelons que le pourcentage de cadres en 2015 devrait demeurer proche de 20 % en 2015 et si nous ne doutons pas de l'évolution de la structure des qualifications, nous l'inscrivons dans une temporalité sans doute plus longue que l'auteur, et admettons que la question d'une urgence à la hausse des niveaux d'éducation peut se poser en l'état actuel de la structure des qualifications. En clair, l'expansion scolaire pourrait être davantage raisonnée que portée par des croyances sur l'avenir par trop

optimistes voire irréalistes. En tout état de cause, démontrer les bénéfices de la démocratisation, d'une part, et accepter l'évolution des correspondances niveau de formation – niveau d'emploi comme des effets de générations associés à des expansions scolaires qui les rendraient peu comparables d'autre part, c'est faire de la dévalorisation une hypothèse de départ à la démonstration ! L'impasse logique du raisonnement réside dans l'opposition entre théorie du capital humain et théorie du signal, opposition qui mène l'auteur à tenter de démontrer que la théorie du signal est peu convaincante. Nul besoin de démonstration pour cela, si l'on adopte la posture de l'auteur qui consiste à n'admettre cette hypothèse théorique que comme exclusive. Il nous semble avoir, en effet, fait la démonstration du rôle du diplôme comme « signal productif ».

Quid de la rhétorique des *effets pervers* alors ? Nous préférons à effets pervers, les termes initialement proposés par Weber « d'effets de composition » qui n'excluent pas les effets positifs. En cela, il nous semble clair que la dévalorisation est un effet de composition négatif de l'expansion scolaire. Dans le même temps, nous partageons les constats et les conclusions d'Eric Maurin selon lesquels les effets de compositions positifs ont, sur le long terme, compensé les effets négatifs à ce jour. Il n'en demeure pas moins légitime de s'interroger sur une nécessaire rapide expansion scolaire à court terme, compte tenu notamment des constats effectués par Louis Chauvel pour les générations les plus récentes.

En tout état de cause, les comparaisons France – Etats-Unis de Chauvel (2000) incitent à admettre pour l'avenir que le diplôme sera de plus en plus nécessaire mais pas suffisant. Plus encore, l'évolution des modes de gestion de main-d'œuvre, via l'émergence d'une GRH davantage axée sur l'ensemble des compétences individuelles, fera jouer au diplôme le rôle d'un signal des compétences innées ou acquises, certes central, mais néanmoins de plus en plus associé à d'autres signaux qui prendront et prennent déjà le pas sur le diplôme au fil de la carrière (Lemistre et Tahar, 2007).

Revenons à la conception de la justice sous jacente aux hypothèses d'Eric Maurin de non comparabilité des générations. Celle-ci nous semble relever d'une conception de la justice rawlsienne assez explicite dans toutes les argumentations de l'auteur. Dans cette acception largement relayée par les économistes, si l'expansion scolaire a des effets bénéfiques pour tous, y compris pour les classes supérieures, la justice sociale demeure dès lors que le surplus apporté

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

aux classes les plus modestes est relativement plus important que celui apporté aux classes sociales supérieures. C'est effectivement ce qui est démontré par l'ensemble des études recensées et effectuées par l'auteur. En d'autres termes, les effets de composition seraient non seulement globalement positifs, mais relativement favorables aux enfants des classes sociales modestes.

Le débat sur la dévalorisation porte également sur l'égalité des chances entre générations soit la fluidité sociale. Dans ce domaine, là encore les analyses sont assez tranchées, les unes tendent parfois à mettre sur le même plan égalité des résultats scolaires et égalité des chances, conformément à la théorie du capital humain (Maurin, 2007), les autres raisonnent en terme de mobilité nette, ce qui exclut toute influence de l'expansion scolaire sur les effets de structures (Chauvel, 1998 et Duru-Bellat, 2006). Enfin, tous ont tendance à sous estimer le rôle actuel du diplôme dans la reproduction sociale au profit du rôle, certes non négligeable, des réseaux sociaux. La discussion de ces aspects fait l'objet de la sous section suivante à partir des travaux récents de Louis-André Vallet et, pour le dernier point, de nos travaux avec Rachid Boumahdi.

3.2 ÉGALITÉ DES CHANCES VERSUS DÉVALORISATION

3.2.1 Égalité des chances versus égalités des résultats scolaires

L'étude française de Vallet (1999), a permis de mieux comparer la mobilité sociale en France à celle d'autres pays. La conclusion est claire, sur longue période, la fluidité sociale est assez similaire à celle de nombreux autres pays, y compris ceux dont les politiques éducatives n'ont pas été aussi expansionnistes qu'en France ou ailleurs. Ceci pointe à nouveau un constat déjà mis en exergue par Marie Duru-Bellat, il n'y a pas de coïncidence entre accroissement de l'égalité des résultats scolaires et égalité des chances. Pourtant dans l'ouvrage d'Eric Maurin, le terme d'égalité des chances est utilisé qu'il s'agisse de l'entrée sur le marché du travail ou des vertus de la massification en termes de résultats scolaires. Il va de soit qu'Eric Maurin n'ignore pas cette distinction puisqu'il est l'auteur, avec Dominique Goux, d'un des premiers articles en France qui mettait en exergue un rôle de l'origine sociale à l'insertion à diplôme identique (Goux et Maurin, 1997). Cette assimilation traduit à nouveau une conception de la justice inspirée de Rawls et cette fois d'une manière très claire, puisque dans l'étude réalisée avec Marc Gurgand, les

auteurs concluent à l'efficacité de la massification puisqu'elle accompagne une réduction des inégalités salariales entre niveaux d'études et qu'il existe de plus un accroissement de la fluidité sociale.

A *contrario*, une vision intergénérationnelle égalitariste de la justice sociale, malgré les constats précédents, ne peut évidemment conclure aux effets positifs de la massification, plus encore pour les générations récentes pour lesquelles apparaît une mobilité sociale descendante (Peugny, *op. cit.*). Louis Chauvel a bien montré, en effet, que le destin des générations les plus jeunes est bien différent de celui des générations d'après guerre. Rappelons néanmoins qu'il a aussi constaté, comme d'autres, que la première expansion scolaire (générations nées des années 1940 à 1955) n'avait pas produit de dévalorisation puisque le nombre d'emplois qualifiés avaient augmenté parallèlement. Cette dernière augmentation a été, en partie au moins, rendue possible par l'expansion scolaire. Les difficultés sont donc associées à la trop faible transformation des structures de qualification en regard d'une expansion scolaire qui s'est poursuivie et qui, si elle a produit du déclassement et une dévalorisation de certains titres scolaires, n'en a pas moins permis ou accompagné une réduction des inégalités salariales (Gurgand et Maurin, *op. cit.*) et une poursuite, certes plus faible qu'à d'autres périodes, de l'accroissement du taux de mobilité sociale ascendante (Vallet, 1999).

Les constats précédents semblent mettre en exergue un recul du rôle du diplôme quant à la mobilité sociale ascendante au profit notamment des réseaux sociaux. C'est l'un des rares points de convergence entre les analyses de Marie Duru-Bellat et d'Eric Maurin, la première citant l'article de Goux et Maurin pour faire valoir ce point de vue.

Ainsi, le rôle du système éducatif dans la réalisation de l'égalité des chances aurait reculé et ne serait même plus premier : « L'origine sociale aurait un impact sur les destinées sociales (professionnelles) plutôt plus important que sur les parcours scolaires » et ceci à diplôme identique pour ce dernier cas (Goux, D. et Maurin, E., 1997, p. 22). Une telle affirmation n'est évidemment pas sans incidence. Par exemple, Eric Maurin a largement démontré, via les différentes transformations de type « collège unique » synthétisées plus haut, que la massification scolaire a eu globalement des effets très positifs sur la réduction des inégalités scolaires sans trop affecter les performances relatives aux différents niveaux d'une génération à une autre. Cette démonstration n'est convaincante qu'en regard de l'égalité des

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

résultats scolaires et pourrait bien alors avoir une incidence limitée en termes d'égalité des chances. L'observation des différences par genre semble largement corroborer un tel décrochage entre égalité des chances et des résultats scolaires. Ainsi, les effets de l'origine sociale sur le niveau d'études sont maintenant comparables pour les filles et les garçons alors qu'elles étaient très favorables à ces derniers pour les générations antérieures (Thélot, C. et Vallet, L.-A., 2000). Pour la génération sortie du système éducatif en 1998, le nombre d'années d'études certifié moyen des filles dépasse celui des garçons de plus de six mois, mais à bac+5, trois ans après la sortie du système éducatif, 84 % des garçons sont cadres contre 70 % des filles, à bac+4 43 % contre 28 % (Lemistre, 2006). Les filles sont néanmoins moins présentes dans les filières les plus valorisées sur le marché du travail, mais la ségrégation (entre hommes et femmes) sur le marché du travail ne reproduit pas la ségrégation opérée dans le système éducatif, alors que cette relation est souvent supposée (Coupié et Epiphane, 2004, 2006).

Malgré ces différents éléments, l'étude que nous avons effectuée avec Rachid Boumahdi, suggère que le rôle du système éducatif pour l'égalité des chances est encore largement primordial, pour les filles comme pour les garçons.

3.2.2 Accès au statut cadre et genre

L'objectif de cette recherche était d'examiner les déterminants de l'accès au statut cadre et plus particulièrement l'impact de l'origine sociale. L'originalité de la démarche est de prendre en compte simultanément l'influence de cette dernière sur le niveau d'études et sur l'accès à l'emploi de la génération sortie du système éducatif en 1998. Rappelons que celle-ci a deux particularités, la première est d'être l'une des plus diplômées des générations récentes. La seconde est qu'elle est entrée sur le marché du travail à une période où la conjoncture était favorable.

Effectuer une étude qui prend en compte l'impact de l'origine sociale sur l'insertion impose de prendre en compte le genre.

Sur le plan théorique, les analyses sociologiques ont été transposées aux différences hommes – femmes dans le système éducatif.

Deux explications des choix d'orientation des filles vers les filières scolaires d'excellence permettent de les synthétiser. Celles-ci sont, en effet, également applicables aux choix professionnels des

filles en début de carrière. L'une fait l'hypothèse que, dès la prime enfance, la socialisation des filles demeurerait très différente de celle des garçons et les conduirait à se sous-estimer d'autant plus que leur milieu d'origine est modeste (Baudelot et Estabiet, 1998). Rapporté à l'insertion, les filles s'auto-sélectionneraient cédant alors la place aux garçons pour les « meilleurs » emplois. Le résultat est identique pour la seconde hypothèse : celle des « choix raisonnés » (Duru Bellat, 1989). Ici, les filles ne sont pas des « acteurs dupés », mais raisonnables et raisonnées car leurs choix seraient mieux adaptés à la place qui leur est socialement assignée, notamment dans leur future famille¹.

A contrario, l'analyse économique suggère que la discrimination peut procéder d'un arbitrage « rationnel » non pas du salarié mais de l'employeur de type coûts - bénéfices anticipés (Boumahdi et Plassard, 2005). L'argument économique est simple : on ne recrute pas dans un groupe car il existe une probabilité plus élevée que dans les autres de sélectionner un candidat qui sera peu adapté à l'emploi, à la culture d'entreprise, aux contraintes horaires, à la nécessaire continuité du service, etc. Au-delà des arguments sexistes, il s'agit donc d'une légitimation économique : s'il y a beaucoup de personnes qui sont susceptibles de ne pas me convenir dans un groupe, je ne recrute pas dans ce groupe même si les meilleurs y sont, ceci afin de limiter mes coûts de recrutement. Pour les femmes, l'arbitrage s'effectue en regard du problème d'interruption de carrière et de charges familiales qui pèsent davantage pour elles sur leur investissement professionnel.

S'ajoutent à cela, les constats d'un rapport récent du BIT (2003) qui indique que « les femmes sont exclues des réseaux des

¹ Les différences hommes - femmes trouvent ici des causes sociales qui conduisent à des analyses très différentes quant à la responsabilité de l'entreprise d'une éventuelle discrimination. Dans le premier cas, l'entreprise se doit de lutter contre le déterminisme social en traitant à égalité hommes et femmes dans l'affectation aux différents postes. En cela, elle participe au processus de socialisation dont elle corrige le déterminisme de genre. Dans le second cas, l'employeur n'a aucun moyen d'action, même si au sein de son entreprise il existe des différences hommes - femmes car celles-ci sont le résultats de choix raisonnés des femmes. Par ailleurs, qu'il soit bien clair que Marie Duru-Bellat, ne postule en aucun cas que la place socialement assignée aux femmes est « idéale ». Il s'agit seulement d'expliquer un constat dans un contexte social donné, sans porter nécessairement de jugement sur ce dernier.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

entreprises », soit les réseaux professionnels, les raisons d'une telle exclusion restent à déterminer.

Au-delà des arguments invoqués, la justification d'une distinction entre hommes et femmes tient également ici largement au choix de centrer l'analyse sur les catégories socioprofessionnelles. Dans ce domaine, l'accès au statut cadre tient une place particulière. Plusieurs études mettent en avant la hausse du taux d'accès des femmes aux professions cadres, mais également le maintien d'une nette prédominance des hommes (Amar, Lerenard, Topiol-Bensaid et Viney, 1999), alors que le niveau d'études des femmes sortant du système éducatif et leur réussite scolaire sont relativement plus élevés.

Par ailleurs, les différences par genre ne concernent pas uniquement l'insertion des jeunes, mais aussi l'influence des professions des ascendants. Ainsi, les modifications dans les structures de qualifications par genre sont susceptibles d'influencer les rôles respectifs des parents pour la poursuite d'études des jeunes et leur insertion. Or, la très grande majorité des investigations a retenu et retient encore comme déterminant du niveau d'études et du destin professionnel, souvent uniquement la profession du père. Les quelques rares études qui intègrent les caractéristiques du père et de la mère montrent, par exemple, que les professions du père ou de la mère et/ou leur situation à la sortie du système éducatif agissent différemment lors de l'insertion des jeunes en fonction du genre des ascendants (Gary Bobo, Prieto et Picard, 2004, notamment). Les différences par genre doivent donc être examinées autant au niveau des parents que des enfants.

Le choix du statut cadre qui a été justifié par son intérêt en regard du genre trouve également des justifications théoriques. Ce statut recouvre des professions de niveaux hiérarchiques, aux contenus et aux responsabilités diverses (Gadéa, 2003). Il n'y a donc pas d'homogénéité en termes de profession¹. En revanche, et c'est cet aspect qui nous intéresse ici, le statut cadre est le niveau de qualification le plus élevé notamment au sein des catégories de la nomenclature des professions des catégories socioprofessionnelles (PCS). La PCS cadre comporte les professions suivantes : professions libérales, professions de l'information et des spectacles, cadres A de la

¹ Le lecteur peut prendre connaissance de cette diversité à travers l'ouvrage de Gadéa, C. [2003] et aussi de l'ensemble des travaux du GDR cadre <http://gdr-cadres.cnrs.fr/>

fonction publique, professeurs du primaire, du secondaire et du supérieur, chercheurs de la recherche publique, cadres administratifs et commerciaux des entreprises, ingénieurs et cadres techniques des entreprises. On retrouve bien ici la diversité annoncée.

Compte tenu de cette diversité, on pourrait s'interroger alors sur la justification du choix d'expliquer l'accès à ce statut plutôt qu'un niveau de salaire. Cette dernière option est de fait celle retenue par la plupart des économistes, notamment l'ensemble des études citées précédemment. Selon Vallet (2004), il s'agit d'une distinction essentielle dans les approches empiriques, qu'il considère complémentaires, des sociologues et des économistes. Ainsi les économistes privilégient les variables quantitatives et les sociologues les variables qualitatives.

Toutefois, le salaire peut poser problème tant il recouvre de catégories disparates et de destins professionnels distincts. Pour caricaturer volontairement sur le premier aspect, on peut reprendre une citation du dernier ouvrage de Galbraith (2004) : « Le mot travail (pour la théorie économique) s'applique simultanément à ceux pour lesquels il est épuisant, fastidieux, désagréable, et à ceux qui y prennent manifestement plaisir et n'y voient aucune contrainte (...). Travail désigne à la fois l'obligation imposée aux uns et la source de prestige et de forte rémunération [des autres]. User du même mot pour les deux situations est déjà un signe évident d'escroquerie.»

Finalement loin de s'en éloigner, on revient ici aux fondamentaux de l'économie au sein desquels le travail est considéré comme « désutile » et où le salaire n'est pas la variable pertinente : c'est le niveau d'utilité associé au travail qui l'est. Or, pour un même salaire il peut être très différencié d'un emploi à un autre, en fonction de la pénibilité de la tâche, des contraintes (horaires, hiérarchies, etc.), du prestige. Dans cette perspective, le statut est peut-être finalement un meilleur indicateur pour évaluer les effets de l'origine sociale et/ou le rendement réel des études que les niveaux de salaires qui ignorent nombres d'éléments déterminant de la désutilité du travail. L'influence de l'origine sociale devrait alors davantage être considérée en regard des statuts des parents et des enfants que des salaires. Cette vision des choses est vraisemblablement exagérée le salaire demeurant une variable pertinente. Elle justifie néanmoins largement, y compris dans le cadre des hypothèses de la théorie économique, le recours à des variables « qualitatives ».

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Une analyse centrée sur les débuts de carrière se justifie également par le rôle de l'emploi initial dans les destins professionnels. Pour la France et d'autres pays européens il semble, en effet, que la situation à l'entrée sur le marché du travail soit difficilement réversible et détermine largement l'avenir professionnel (Beduwé et Planas, 2001), notamment le premier emploi (Forgeot, 1997)¹. Plus encore, l'accès à l'emploi cadre s'effectue de plus en plus directement et pas par promotion compte tenu de l'accroissement du nombre des diplômés (Baraton, 2006).

En ce qui concerne la génération 1998 observée au premier emploi, sur le plan descriptif, la proportion de jeunes cadres recrutés demeure inférieure au pourcentage de cadres dans la population active. Ainsi, 11,4 % de la génération 1998 est cadre au premier emploi, alors que la population active occupée compte près de 15 % de cadres.

Quant à la structure des qualifications des parents, celle-ci reflète les destins souvent constatés des hommes et des femmes. Près de la moitié des mères sont, par exemple, « employées » contre un peu plus d'un quart des pères. *A contrario*, moins de 10 % des mères sont ouvrières contre plus de 20 % des pères. La structure des qualifications des parents traduit également des effets de génération. Ainsi, l'accès des femmes à l'emploi cadre ayant été plus difficile pour les générations antérieures, le pourcentage de mères cadres est de 10 % contre 17,5 % des hommes. En revanche, pour la génération 1998, au premier emploi 10,1 % des filles et 12,7 % des garçons sont cadres. Les écarts semblent donc s'estomper. Toutefois, rien n'indique qu'ils ne se creuseront pas au cours de la carrière et qu'ils reflètent un rapprochement entre les genres *ceteris paribus*.

Retenir une variable qualitative, telle que le statut cadre, n'est pas sans conséquence au niveau des méthodes. Si les effets simultanés de l'origine sociale sur le niveau d'éducation et le salaire peuvent, en effet, être assez facilement pris en compte, ce n'est pas le cas pour les méthodes qualitatives². Nous ne reprendrons pas ici les

¹ Il existe néanmoins quelques faibles marges de manœuvre pour les débutants indépendamment de la conjoncture [Le Minez, S. et Roux., S. (2002)].

² Par exemple, une étude récente de l'INSEE met en relation la probabilité d'être promu cadre avec la catégorie sociale précédant la promotion et déduit que l'ascendance familiale a une influence non négligeable sur l'accès à ce type d'emploi [Baraton, M. (2006)]. La difficulté évoquée par l'auteur est la suivante : il n'y a pas, comme dans la plupart des études, de distinction de l'effet direct et

caractéristiques du modèle économétrique, il peut être synthétisé de la manière suivante :

Soit Y_1 une variable indicatrice (1 cadre au premier emploi, 0 sinon) qui permet d'estimer la probabilité d'être cadre au premier emploi *ceteris paribus*. Y_2 est le nombre d'années d'études. Nous avons alors les relations suivantes (encadré équation 3) :

$$Y_1^* = X_1\beta_1 + X_2\beta_2 + Y_2\delta + \varepsilon$$

$$Y_2 = X_1\lambda_1 + Z_1\lambda_2 + \eta$$

X_1 est un vecteur de variables indicatrices caractérisant la profession du père et celle de la mère, la poursuite d'un stage pendant ses études ou le fait d'avoir occupé un emploi régulier pendant les études, le fait d'avoir étudié en zone rurale.

Les variables X_1 déterminent simultanément la probabilité d'être cadre et le niveau d'études. Parmi celles-ci figurent les professions des parents qui influencent donc la probabilité d'être cadre directement et indirectement via le niveau d'études.

Le vecteur X_2 est l'ensemble des variables qui agissent uniquement sur la probabilité d'être cadre. Il s'agit de la région de formation et de variables indicatrices de la spécialité de formation¹.

Pour estimer simultanément l'impact des variables X_1 sur la probabilité d'être cadre et le niveau d'études, il est impératif de disposer de variables qui influencent uniquement le niveau d'études (instruments). L'un des principaux avantages de l'enquête génération mobilisée à nouveau ici est de proposer des variables originales représentées par le vecteur Z_1 . Il s'agit : des performances scolaires passées (âge en 6^{ème}), du caractère rural de la zone d'origine (lieu d'habitation en 6^{ème}), de la situation des parents à la sortie du système éducatif de leur enfant (au chômage, actifs occupés dans le secteur public, privé, à la retraite ou autre inactif), des variables croisant les professions des parents et les distances parcourues (également au carré) entre le lieu d'origine (lieu d'habitation en 6^{ème}) et lieu de formation. La régression auxiliaire du niveau d'études figure dans la première partie. Seuls seront commentés ici les coefficients relatifs à l'influence de l'origine sociale. Le lecteur pourra se reporter à Boumahdi et Lemistre (2007) pour les autres éléments.

indirect (via le niveau d'études) de l'ascendance familiale sur l'appartenance au statut cadre, contrairement à la tentative réalisée ici.

¹ Ces variables sont non significatives comme explicatives du niveau d'études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

La probabilité reproduite dans le tableau 27 correspond à une prise en compte simultanée de l'impact de l'origine sociale sur le niveau d'éducation.

Tableau 27. Devenir cadre : les déterminants individuels

Genre	Tous		Garçons		Filles	
constante	-11,927***	-25,53	-11,603***	-19,5	-13,659***	-13,9
filles	-0,350***	-15,96	--	--	--	--
Niveau de formation	0,740***	60,32	0,739***	48,4	0,744***	35,1
habite en milieu rural						
fin d'études	-0,052*	-1,29	-0,008	-0,1	-0,097*	-1,7
stage pendant les études	-0,044*	-1,83	-0,075**	-2,1	-0,015	-0,5
emploi régulier pendant les études	-0,148***	-4,75	-0,157***	-3,4	-0,136***	-3,1
CS parents						
père						
agriculteur	-0,280***	-4,05	-0,316***	-3,1	-0,233**	-2,5
artisan. Com., chef d'ent.	-0,071*	-1,85	-0,070	-1,3	-0,082	-1,5
cadre	ref.		ref.		ref.	
profession						
intermédiaire	-0,128***	-3,41	-0,193***	-3,6	-0,064	-1,2
employé	-0,127***	-3,73	-0,145***	-3,1	-0,120**	-2,4
ouvrier	-0,117***	-2,75	-0,163***	-2,7	-0,079*	-1,6
NSP, jamais travaillé	-0,023	-0,58	-0,106*	-1,8	0,054	0,9
mère						
agriculteur	0,061	0,7	0,103	0,8	-0,008	-0,1
artisan. Com., chef d'ent.	-0,033	-0,62	0,042	0,5	-0,102	-1,4
cadre	ref.		ref.		ref.	
profession						
intermédiaire	-0,101**	-2,14	-0,023	-0,3	-0,186***	-2,8
employé	-0,123***	-4,04	-0,065*	-1,6	-0,190***	-4,3
ouvrier	-0,159***	-2,77	-0,102*	-1,7	-0,227***	-2,7
NSP, jamais travaillé	-0,024	-0,65	0,042	0,8	-0,102**	-1,9
ρ	-0,222***	-8,5	-0,228***	-6,9	-0,202***	-4,7
Test du chi2	64		43		20	
effectif	55345		28300		27345	

Source enquête génération 1998. Boumahdi et Lemistre (2007)

Variable prise en compte mais non reproduite : région de formation, 36 spécialités de formation.

Les chiffres en italique sont les *t* de student. La significativité des variables est indiquée de la manière suivante, chaque seuil critique de significativité 1, 5, 10 % est indiqué respectivement par ***, **, *.

Le résultat le plus saillant concerne le rôle respectif des professions du père et de la mère. Pour les filles c'est la profession de

la mère qui est la plus déterminante et pour les garçons celle du père. Les écarts à la profession cadre sont, en effet, plus élevés pour toutes les professions dès lors que l'ascendant est du même sexe (excepté agriculteur, soit moins de 5 % des parents). De plus la significativité des écarts est nettement plus forte pour la mère pour les filles et pour le père pour les garçons. Comment expliquer un tel résultat ? Les variables disponibles ne permettent guère d'aller très au-delà du constat. Toutefois, on peut émettre une hypothèse, au moins en regard des éléments théoriques exposés plus haut et du constat de plusieurs études empiriques, y compris une effectuée à partir de l'enquête mobilisée ici (Coupié et Epiphane, *op. cit.*). Le constat empirique est celui d'emplois fortement « sexués ». Dans cette perspective, les filles ont une forte probabilité d'accéder à des emplois proches de ceux de leur mère et inversement pour les garçons. Les mères sont alors logiquement plus à même de favoriser l'insertion de leurs filles et les pères celle de leurs garçons. Non pas car le père favoriserait son fils au détriment de sa fille, mais tout simplement car son domaine professionnel est plus fréquemment proche de celui de son fils que de celui de sa fille. Une telle conjecture doit évidemment être validée par d'autres études reposant sur des enquêtes permettant de préciser le rôle des réseaux familiaux dans l'insertion.

On retrouve la distinction par genre en regard des « spécialités de formation », chacune d'entre elles (36 au total) étant pratiquement toujours très nettement dominées par les filles ou les garçons. Ces derniers sont les plus représentés dans les spécialités qui recrutent le plus de cadres évoquées précédemment. L'orientation scolaire vers une spécialité donnée semble donc jouer un rôle important dans l'accès à l'emploi cadre. Toutefois, rien n'indique que l'hypothèse selon laquelle les garçons accèdent plus fréquemment à l'emploi cadre car ils sont dans les bonnes filières de formation, soit plus valide que la suivante : les filières scolaires dominées par les garçons conduisent plus fréquemment à l'emploi cadre car la discrimination à l'entrée au marché du travail pour accéder à ce type d'emploi est favorable aux garçons.

Quant au niveau d'études, son impact est relativement similaire pour les filles et les garçons, de même pour le fait d'avoir occupé un emploi régulier pendant les études. Par ailleurs, les stages ont un effet plus significativement défavorable aux garçons qu'aux filles et inversement pour le fait d'avoir résidé en zone rurale en fin d'études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Tableau 28. Probabilité d'accès à l'emploi cadre : un exemple

Référence : père et mère cadre, spécialité commerce-vente, 6 ^{ème} sans redoublement, ni emploi ni stage pdt études, formé en IDF,												
niveau d'études référence	effets directs %						effet indirect via niveau %*					
	bac+3 Père et mère cadres			bac+5 Père et mère cadres			bac+5 Père et mère cadres					
genre	tous	garçons	filles	tous	garçons	filles	tous	garçons	filles			
probabilité référence	33	36	10	84	86	56	84	86	56			
fille	-11			-9			-9					
CS parents père et mère sont												
Agriculteurs artisan, Com., chef d'ent, profession intermédiaire	-7	-7	-3	-6	-5	-10	-39	<i>-1,6</i>	<i>-37</i>	<i>-1,6</i>	<i>-38</i>	<i>-1,5</i>
employé	-4	-1	-3	-2	-1	-7	-38	<i>-1,5</i>	<i>-41</i>	<i>-1,7</i>	<i>-35</i>	<i>-1,3</i>
ouvrier	-8	-8	-3	-5	-5	-10	-27	<i>-1,1</i>	<i>-29</i>	<i>-1,3</i>	<i>-27</i>	<i>-1,0</i>
	-8	-8	-4	-6	-4	-12	-47	<i>-1,8</i>	<i>-46</i>	<i>-1,9</i>	<i>-43</i>	<i>-1,8</i>
	-9	-10	-4	-6	-6	-12	-60	<i>-2,4</i>	<i>-59</i>	<i>-2,4</i>	<i>-48</i>	<i>-2,3</i>

Source génération 98. Boumahdi et Lemistre 2006

*Les chiffres en italique représentent l'incidence de professions identiques des deux parents sur le niveau d'études exprimé en années *ceteris paribus*.

Afin de clarifier les résultats, des probabilités ont été calculées en regard de deux situations de référence. Il s'agit d'une fille ou d'un garçon dont le père et la mère sont tous deux cadres, qui n'a pas travaillé pendant ses études (emploi ou stage), qui a été formé en Ile de France et qui a suivi cette formation dans la spécialité « commerce-vente ». Les deux situations de références correspondent aux nombres d'années d'études des niveaux bac+5 et bac+3 (diplômés ou non puisqu'il s'agit du niveau).

Pour la situation de référence, la probabilité de devenir cadre est de 86 % pour les garçons contre 56 % pour les filles à bac+5 et respectivement 36 et 10 % à bac+3. Ces écarts (-30 % à bac+5 et -26 % à bac+3) entre filles et garçons ne reflètent par les écarts moyens estimés pour chaque niveau entre filles et garçons pour les estimations sur toute la population (-9 % à bac+5 et -11 % à bac+3). Ces différences sont liées à l'impact distinct selon le genre des différentes variables explicatives, essentiellement les professions des parents. A

bac+5 la profession des parents est nettement plus discriminante pour les filles. Une fille dont le père et la mère sont ouvriers a une probabilité de devenir cadre de 12 % inférieur à celle d'une fille de père et de mère cadre. Soit une probabilité de 44 % (56-12). Pour les garçons, cet écart entre parents ouvriers et parents cadres est de 6 %, soit une probabilité pour les garçons fils de père et mère ouvriers de 80 % de devenir cadre. A bac+3 la situation semble inversée, mais la valeur absolue des coefficients pour les différentes professions des parents s'appliquent à des probabilités de références très éloignées. Ainsi, un fils de père et mère ouvrier a une probabilité de 26 % d'être cadre (36-10) contre 6 % (10-4) s'il s'agit d'une fille. La pénalité « relative » demeure donc défavorable aux filles ($4/10 > 10/36$).

Ces effets traduisent l'impact direct de la profession des parents sur la probabilité de devenir cadre à niveau d'études identiques. Ils ne sont évidemment pas la seule cause des constats descriptifs (tableau 1). Par exemple, près d'un tiers des fils de cadre sont cadres (32,8 %) contre moins de 5 % des fils de père ouvrier (4,1 %). Cet écart dépasse largement l'effet direct de la profession des parents à niveau d'études équivalent qui est au maximum de 10 % pour les garçons, pour les deux niveaux d'études retenus ici. La principale cause resterait donc l'effet indirect de la profession des parents sur la probabilité de devenir cadre via le niveau d'études. Cet effet indirect sur le niveau d'études exprimé en années est reporté dans le tableau 3. Par exemple, en moyenne, un père et une mère ouvriers conduisent à un nombre d'années d'études inférieur de 2,4 années pour les garçons et 2,3 pour les filles à celui d'un fils ou d'une fille de père et mère cadre.

Pour le nombre d'années d'études correspondant à bac+5 soit 18 années (âge de fin d'études moins six ans), la pénalité est d'un peu plus de 10 % ($2,4/18 \times 100 = 13\%$). L'effet de la profession des parents sur le niveau d'études et la probabilité de devenir cadre sont donc comparables. Peut-on en déduire que les effets indirects de l'origine sociale sont comparables aux effets directs sur la probabilité de devenir cadre ? Certainement pas, car une baisse de 10 % du niveau d'études a un impact négatif sur la probabilité de devenir cadre très supérieur à 10 %.

Par exemple, l'influence de l'origine sociale « père et mère employés » sur le niveau d'études conduit à une diminution de près de 1,9 années d'études (tableau 3). La probabilité de devenir cadre pour un fils de « père et mère employés » par rapport à la situation de

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

référence fils de « père et mère cadres » à bac+5 doit donc être recalculée pour un niveau d'études correspondant environ à bac+3¹. Si l'on prend en compte cette situation, la probabilité de devenir cadre baisse de 46 % (tableau 3). En d'autres termes, en moyenne, lorsqu'un jeune fils de cadres accède au niveau bac+5, un jeune fils d'employés atteint un peu plus que le niveau bac+3. Cet écart diminue sa probabilité de devenir cadre de 46 % compte tenu de l'impact de l'origine sociale sur le niveau d'études.

Il ne s'agit ici que de l'effet indirect. En effet, comme cela a été constaté plus haut, à niveau d'études équivalent, la profession des parents joue un rôle direct sur l'accès à l'emploi cadre. Comme le fils d'employés se situe au niveau bac+3, il subit à nouveau une pénalité liée à son origine sociale de 8 % (tableau 3 bac+3). Par rapport à un jeune fils de cadre ayant atteint le niveau bac+5, les fils d'employés ont donc, en moyenne, une probabilité d'accéder à un emploi cadre inférieure de 54 % (46+8), soit près de trois fois moins de chances d'accéder à ce statut (32 % de chances contre 86 %). On se rapproche ici des éléments descriptifs. Pour toute la population, le rapport entre les proportions de cadres parmi les fils de père ou de mère cadres se situe entre un peu plus de quatre et trois (mère cadre/mère employé = 33,4/10,9 ; père cadre/père employé = 32,8/8,2)².

En résumé si l'origine sociale joue un rôle non négligeable dans l'accès à l'emploi cadre à niveau d'études identique, le niveau de formation reste le déterminant principal de l'accès à l'emploi cadre. Or, comme ce dernier est largement lié à l'origine sociale cette dernière est sans conteste beaucoup plus influente sur l'insertion indirectement via le diplôme que directement à diplôme donné.

Une telle affirmation met en exergue le rôle encore essentiel du système éducatif pour établir l'égalité des chances et montre à nouveau que si le diplôme n'est pas suffisant il est nécessaire. La hausse des niveaux d'éducatifs ne peut alors que favoriser l'égalité des chances en favorisant l'égalité des résultats scolaires qui bénéficie avant tout aux jeunes d'origine sociale modeste.

¹ En réalité il correspond à 16,1 années d'études (18 années d'études moins 1,9 années) soit un peu plus de bac+3 qui correspond à 16. C'est pourquoi l'écart est de 46 % et non 50 % (86-36).

² Ce rapprochement ne vaut évidemment que pour la situation de référence retenue pour sa proximité à la situation moyenne, plus particulièrement la spécialité « commerce-vente ». Les autres spécialités se distinguent, en effet de la situation moyenne.

Pour autant, la hausse du niveau d'éducation produit à nouveau des effets de compositions négatifs et positifs. Nous venons d'évoquer les premiers, nous nous référerons aux travaux de Louis André Vallet (1999, 2004) pour examiner plus avant les seconds et mettre en exergue d'autres effets négatifs. Ces travaux ont été réalisés à partir de quatre enquêtes formation qualification professionnelle (Insee) de 1970, 1977, 1985, 1993 et ont donné lieu aux constats suivants.

Selon l'auteur¹, « l'augmentation de la fluidité sociale en France résulte de la conjonction de trois éléments :

- un affaiblissement de la force intrinsèque du lien entre origine sociale et niveau d'éducation, c'est-à-dire une réduction de l'inégalité des chances sociales devant l'enseignement [que nous avons qualifié d'inégalité des résultats scolaires]
- un affaiblissement de la force intrinsèque du lien entre niveau d'éducation et position sociale, c'est-à-dire un affaiblissement du rôle du diplôme dans l'accès aux positions sociales
- un effet de composition : le lien intrinsèque, à diplôme contrôlé, entre origine et position sociale est plus faible pour les niveaux d'éducation les plus élevés dont l'importance relative au sein de la population active a régulièrement augmenté au cours des dernières décennies.

Ce dernier aspect semble plutôt favorable et corrobore les résultats de l'étude précédente relative à l'accès à l'emploi cadre, en suggérant qu'un haut niveau d'éducation limite l'inégalité des chances. Toutefois, cet effet de composition positif de l'expansion scolaire a pour corollaire un effet négatif. Ainsi, « la capacité des diplômés élevés à affaiblir le lien direct entre origine et position sociale a diminué au cours du temps, ce qui est compatible avec une interprétation du diplôme comme signal ».

Un tel raisonnement appliqué à la reproduction sociale est tout à fait similaire à celui que nous avons proposé concernant l'impact de l'expansion scolaire sur la valorisation salarial ou en termes de qualification du diplôme.

En revanche, l'hypothèse d'effets de composition positifs de l'expansion scolaire compensant les effets de composition négatifs sur la fluidité sociale est nettement moins claire pour l'auteur. « L'augmentation de la fluidité sociale entre générations intervenue en

¹ Ces extraits sont tirés d'une synthèse de l'auteur lors de présentations de ces deux études.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

France en quelques décennies ne doit pas être interprétée comme l'avènement d'une société méritocratique... En vérité, seul l'affaiblissement du lien origine - éducation serait compatible avec une telle lecture. Ce n'est le cas en revanche, ni de l'affaiblissement du lien éducation-position, ni de la forte stabilité temporelle du lien direct origine-position. La thèse de l'avènement d'une société plus méritocratique impliquerait en effet que le premier se renforce et que le second se distende. »

On retrouve dans cette argumentation l'effet premier sur l'égalité des chances d'une amélioration de l'égalité des résultats scolaires comme nous l'avions suggéré via l'étude précédente. Toutefois, l'impact de l'expansion scolaire relève d'une analyse *ceteris partibus* dans le cadre d'une observation de la mobilité nette. Les effets de modification de la structure de qualification sont donc supposés exogènes. Si l'on considère que la hausse des niveaux d'éducation participe à la transformation des structures de qualifications, l'effet de composition positif au plus haut niveau apparaît plus positif encore et susceptible de compenser les effets négatifs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quels sont les éléments qui déterminent la valeur de la formation initiale à court terme et à long terme ?

Nous avons tenté d'apporter des réponses à cette question en nous appuyant sur les cadres théoriques « habituels » : théorie du capital humain, théorie du signal ou du filtre et théorie de la concurrence pour l'emploi. En confrontant ces différentes conceptualisations, nous en proposons une lecture transversale différenciée à court terme et à long terme.

Une proposition préalable est de retenir l'hypothèse de Riley (1976) et Blaug (1985), qui consiste à ne pas opposer théorie du signal et théorie du capital humain en admettant que la formation initiale signale des aptitudes innées et acquises par les individus, non seulement dans le système éducatif, mais aussi dans le milieu social ou familial. Le rôle du système éducatif est donc autant d'apporter que de révéler les compétences individuelles. Plus précisément, quelles sont ces compétences ? Celles-ci correspondent à la demande sur le marché du travail, elle-même largement dépendante des modes de gestions de main-d'œuvre associés aux modes de concurrence sur le marché des produits. Dans ce domaine, depuis la fin des années 1980, s'est développée une logique plus axée sur le client qui nécessite une plus grande implication et adaptabilité des individus, d'où le renforcement de l'individualisation des salaires et l'émergence de la « logique compétence » (Lattes, Lemistre et Roussel, 2007). Cette dernière met en exergue trois types de savoir « en théorie » : le savoir-être, savoir-apprendre et savoir-faire. En pratique, les modes de gestion de main-d'œuvre individualisés buttent sur des problèmes d'équité interne liés à la difficulté de mesure de certains de ces éléments. Naît alors un sentiment d'iniquité qui peut s'avérer contre productif sur le plan collectif. S'ajoute à cela pour la France le principe de droit inscrit dans le code du travail à *travail égal, salaire égal*. En France comme ailleurs, y compris en Amérique du nord (Klarsfeld et Saint-Onge, 2004), ces limites de la logique compétence conduisent à une évaluation qui privilégie les savoir-faire et savoir-apprendre.

Les savoir-apprendre sont, depuis Thurow (1975), appelés capacité d'adaptation à l'emploi en économie. Ils jouent donc un rôle

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

plus prégnant aujourd'hui qu'hier. Pour autant, est-ce une validation de la théorie de Thurow ? Nous avons rappelé que celle-ci s'est construite en opposition à la théorie du capital humain et notamment à l'hypothèse d'un marché seul régulateur et déterminant des niveaux de salaires. Constatant, déjà dans les années 1970, qu'à diplôme équivalent tous les individus n'occupent pas le même emploi en début de vie active et pour certains sont au chômage, Thurow met en évidence un phénomène de file d'attente. La file se constitue pour accéder à un niveau de salaire déterminé par des procédures administratives en grande partie indépendantes du marché. Or, le niveau de salaire ne peut être fixé *ex nihilo* indépendamment de la valeur du capital humain. Nous postulons donc que le salaire correspond à la valeur du capital humain requis par l'emploi. La notion de capital humain est souvent associée au seul savoir-faire, nous y incluons alors les savoir-apprendre, soit les capacités d'adaptation.

Si la logique de la file d'attente demeure à court terme, c'est parce que nous excluons l'hypothèse d'une parfaite adaptation de la demande de compétences à l'offre, à cet horizon temporel. Ainsi, les structures de qualifications sont-elles rigides à court terme. Hypothèse qui rejoint celle souvent invoquée par la théorie néoclassique d'un capital fixe à court terme.

Puisque l'accès à l'emploi n'est pas immédiat, l'hypothèse d'une file d'attente associée à des structures de qualification rigides à court terme va renforcer encore les logiques et le délai de prospection d'emploi. Le couplage de la théorie du capital humain (et du signal) avec la théorie de la prospection d'emploi devient alors essentiel, notamment car une manière de remonter dans la file d'attente est de migrer d'une zone d'emploi à une autre.

La valorisation de la formation initiale par les jeunes dépend alors des différentes sources d'information qu'ils pourront mobiliser et des moyens financiers dont ils disposent. D'où deux déterminants essentiels de la valorisation de la formation initiale qui vont influencer les coûts de prospection : l'origine sociale et les caractéristiques du territoire d'origine ou de formation. Ces dernières sont aussi déterminantes du niveau d'études atteint. Dans ce domaine, le lien niveau d'étude et origine sociale a été très étudié et nos travaux ne sont ici que confirmatoires. Plus originale, du moins pour la France, a été la mise en exergue d'une influence non négligeable des caractéristiques territoriales sur le niveau d'études atteint dans le cadre

Conclusion

de la fonction de gains. Au-delà, ou en plus de son influence sur le niveau d'études, les investigations empiriques que nous avons menées ont largement démontré l'impact considérable du territoire et de la migration pour la valorisation de la formation initiale (Lemistre et Moreau, 2008). Des distinctions importantes sont apparues néanmoins entre niveau d'études. La principale est le faible surplus, voire l'absence de surplus moyen pour les migrants diplômés au niveau bac+5 (Lemistre et Magrini, 2008). Non pas que la migration ne leur soit d'aucune utilité, mais au contraire car elle est consubstantielle à leur insertion pour la grande majorité d'entre eux. Il est important de rappeler ici de quoi il est question. En effet, l'une des originalités de nos travaux dans ce domaine est d'avoir saisi la migration à un niveau très fin, soit entre communes en évaluant les distances parcourues, puis en déclinant la migration à différents seuils kilométriques ou entre zones d'emplois. Une telle déclinaison a permis de remettre en perspective un certain nombre de présupposés issus de travaux reposant sur des aires de mobilité vastes (région, département). A une échelle réduite la migration s'avère en effet importante à tous les niveaux et pour les deux genres. Plus encore son rôle peut être crucial quant à la valorisation du diplôme. Par exemple, en moyenne, un migrant de niveau bac ou bac+4 qui effectue un parcours de 300 kilomètres rattrape le salaire d'un diplômé du niveau immédiatement supérieur si ce dernier est sédentaire.

Bien valoriser sa formation initiale, c'est donc avoir les bonnes caractéristiques territoriales au départ ou les possibilités de migrer. Ce résultat repose néanmoins, sur une spécification continue de la variable éducation qui est la plus utilisée en économétrie de l'éducation. Une telle variable a surtout un intérêt technique, une spécification continue permettant de traiter bien plus d'interactions qu'une série de variables reflétant toutes les composantes de la formation initiale. Or, les investigations par niveau ont montré que la valorisation de la formation via la migration n'obéit pas à des logiques qui recouvriraient un *continuum* du plus bas niveau au plus haut.

Les disparités vont s'avérer plus fortes encore dès lors que l'on prend en compte le rôle de la certification, des spécialités de formation, des filières de formation et enfin des parcours scolaires. Chacun de ces éléments va alors participer au processus de signalement d'aptitudes différenciées pour chacun d'entre eux ou différentes combinaisons de ces caractéristiques. Nous avons pu montrer que tous ces éléments vont complexifier et bousculer la

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

hiérarchie, souvent supposée verticale, des niveaux de formation, le rendement des spécialités et des filières étant très différents pour des niveaux supposés identiques. La certification joue également un rôle essentiel, les salaires pour un même niveau étant toujours à l'avantage du jeune certifié.

Dans le cadre de la perspective théorique retenue, le signal – productif, la formation initiale se décline donc *a minima* en trois dimensions ou signaux, la certification, la filière et la spécialité. Le niveau de certification révèle avant tout un capital humain général inné ou acquis, dont les capacités d'adaptation. Quant à la filière et surtout la spécialité, il est souvent admis qu'elles véhiculent des savoir-faire spécifiques à un domaine professionnel, celui de la spécialité ou de la filière de formation. Nous avons pu montrer, au moins pour les formations professionnelles en France, qu'une telle simplification est pour le moins abusive. Par exemple, il apparaît clairement une hiérarchie salariale des spécialités pour les jeunes qui ne travaillent pas dans leur spécialité trois ans après la sortie du système éducatif, d'une part. D'autre part, pour ces jeunes, travailler en dehors de leur spécialité de formation n'est pas nécessairement pénalisant sur le plan salarial. Ceci explique certainement une partie du fait que moins de la moitié des jeunes issus des filières professionnelles travaillent dans leur spécialité trois ans après leur sortie du système éducatif. Or, en théorie, si l'on confronte l'offre et la demande par spécialité, 80 % d'entre eux devraient réaliser l'adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi. La reproduction de certains de ces résultats pour l'Allemagne –surtout celui d'une hiérarchisation salariale des spécialités hors adéquation– conforte largement l'hypothèse d'un signalement de compétences transversales via la spécialité. Certaines formations permettraient donc d'acquérir des capacités d'adaptation pour des spécialités professionnelles distinctes de la spécialité de formation. Le rôle des compétences transversales, pour les formations professionnelles, a également été mis en exergue en constatant un différentiel de salaire *ceteris paribus* entre les jeunes diplômés de formation professionnelle de niveau V (CAP ou BEP) selon qu'ils soient détenteurs ou non du BEPC, la faveur allant aux détenteurs de cette première certification de compétences quasi exclusivement générales. D'autres éléments de parcours scolaire, souvent non observés par l'employeur, se sont aussi révélés avoir un impact important sur le salaire. Ils constituent alors autant de signaux d'aptitudes individuelles réputées non observables.

Conclusion

Le parcours peut alors constituer une proxy de ces aptitudes, peut-être plus convaincante que les tests de QI souvent mobilisés et fortement critiqués aux Etats-Unis.

Il reste néanmoins à démontrer qu'il ne s'agit pas d'une spécificité française liée à des logiques de filières dont nous avons exposé les particularités. En effet, les analyses économétriques menées au niveau international ignorent souvent nombre d'effets sociétaux. Pour la France, nous avons vu que l'histoire de la construction de la hiérarchie des niveaux, notamment leur place au sein des accords collectifs, détermine également le rôle de chaque composante de la formation. Cette histoire explique également des différences fondamentales avec d'autres pays, comme celles, succinctement exposées, qui demeurent entre France et Allemagne pour la formation professionnelle. Toutefois, le sens de causalité ne fait pas l'objet d'un consensus. Pour certains, dans une optique structuraliste post marxiste largement caricaturée ci-après, dès lors que l'état des techniques est donné, le cadre institutionnel (au sens large : historique, légal) qui en résulte va déterminer le fonctionnement de la société. Pour d'autres, dont l'auteur de ces lignes, le cadre institutionnel est la résultante des transformations sociales générées par des groupes ou/et des individus, notamment celles qui s'opèrent sur le marché du travail. Le politique doit évidemment arbitrer entre différents choix, de telle sorte que le cadre institutionnel peut paraître une contrainte ou une opportunité, mais ici tout est affaire d'idéaux et non de théorie, économique du moins. Nous ne prétendons évidemment pas trancher entre ces deux positionnements. L'analyse du rôle de la certification fait néanmoins, selon nous, pencher la balance vers une influence des pratiques sur le cadre institutionnel plutôt que l'inverse. En effet, le diplôme semble jouer un rôle plus déterminant sur le marché du travail que ne le suppose le cadre institutionnel, où la logique du seul niveau a encore largement sa place. De plus, l'institution se ressaisit actuellement de cet état de fait pour tenter de revaloriser des professions dans certaines branches, en mettant en avant le diplôme comme garantit de classement (Dauty, Lemistre et Vincens, 2006). En cela l'institution renforce le lien diplôme salaire au sein de certains secteurs. Il y a donc une dialectique évidente entre les pratiques et le cadre institutionnel. Les deux postures précédentes (structuralisme *versus* individualisme méthodologique) se chevauchent donc, la prédominance de l'une sur l'autre étant un débat récurrent au fil de l'histoire des sciences sociales.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

S'il est un domaine que la démarche institutionnelle (traduction de volontés individuelles ou non) a largement transformé, c'est celui de l'offre de formation. Ainsi, nous avons rappelé que la hausse du niveau d'éducation en France a largement participé, dans les années 1960, au souhait d'accroître l'égalité des chances. Ainsi, l'offre de formation a cru sans lien avec la demande de compétences immédiates sur le marché du travail. L'expansion scolaire se poursuivant, un décalage est apparu entre offre de diplômés et demande, conduisant au mécanisme de file d'attente précédemment décrit. Tous les pays, notamment européens, n'ont pas eu cette volonté politique. Ainsi, la France est-elle au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE quant au pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur. Toutefois, d'autres pays comme les Etats-Unis, ont depuis longtemps connu une expansion scolaire tout aussi importante, voire plus importante qu'en France, sans que l'égalité des chances ait été leur principale motivation. A cela deux raisons, dont une que l'on oublie souvent de mentionner. Il s'agit de l'impact de la hausse du niveau de vie sur la demande d'éducation, dont l'élasticité par rapport au revenu est, comme pour la santé, vraisemblablement supérieure à un, la plupart des ménages souhaitant accroître les chances de leurs enfants. En d'autres termes, l'expansion scolaire répond pour partie à la demande sociale. On peut argumenter que la précédente conjecture reste à démontrer, les études dans ce domaine étant, à notre connaissance très rares pour la France¹.

En revanche, le second argument bénéficie depuis quelques années de nombreuses investigations empiriques. Il s'agit du rôle de l'expansion scolaire sur la croissance via notamment le renforcement de la compétitivité internationale (Aghion et Cohen, 2004), la compétitivité tant individuelle, que nationale et internationale ayant toujours été le principal argument aux Etats-Unis. La multiplicité des études ne garantit pas néanmoins la validité de l'hypothèse, tant les résultats sont contradictoires et les méthodes discutables et âprement discutées (Topel, 1999, Brock et Durlauf, 2001, notamment). Plus encore nous avons rappelé que la théorie de la croissance endogène support du précédent argument repose sur une fonction de production agrégée. Or, la « critique de Cambridge » se fondait justement sur l'impossible agrégation des fonctions de production individuelles. Si

¹ On peut citer celle de Arnaud Bilek qui estime une élasticité revenu selon le département de 1,7 à 2,4 pour les dépenses d'investissement consacrées au collège.

Conclusion

la théorie de la concurrence monopolistique proposée suite à cette critique n'a pas résolu ses contradictions, la critique de Cambridge demeure (Kepler, 2004). Les fondamentaux des modèles de croissance endogène demeurent donc fragiles. Dans une posture friedmanienne, évoquée en introduction, on peut ignorer l'irréalisme des hypothèses et se contenter de la prédictibilité des modèles, mais hélas celle-ci n'est pas démontrée. Doit-on comme certains alors « jeter le bébé avec l'eau du bain » et postuler que l'effet macroéconomique positif de l'expansion scolaire sur la croissance est une imposture ? La réponse est négative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, s'il est clair que les hypothèses du modèle de croissance endogène dit d'accumulation qui lie croissance de l'éducation et croissance du PIB ne sont pas validées dans les faits, il est un lien qui a pu être établi de manière plus convaincante, selon Gurgand (2005), entre niveau d'éducation moyen, qui détermine la capacité d'innovation, et la croissance. Il s'agit de la validation du modèle dit d'adaptation ou schumpétérien. Une autre manière de défendre l'expansion scolaire est d'inverser une causalité souvent supposée où le système éducatif a pour seul objectif de répondre aux besoins du système productif. En effet, l'afflux de diplômés peut conduire l'employeur à modifier sa structure de qualifications pour optimiser l'utilisation des compétences à sa disposition. Les études dans ce domaine sont encore trop rares. Nous nous sommes appuyés sur celle de Bruniaux (2001) pour le secteur de la banque qui met en avant ce sens de causalité pour plusieurs pays européens.

Ces différents résultats justifient de séparer une optique de court terme d'une perspective de long terme. En effet, la validation des modèles d'accumulation qui lient croissance de l'éducation et croissance du PIB, supposerait une adaptation quasi immédiate des structures productives à chaque nouvelle offre de formation. La quasi impossibilité de valider ces modèles est susceptible d'être une conséquence de l'inadaptation des structures de qualification à l'offre de formation à court terme. En revanche, les modèles d'accumulation, qui lient stock de capital humain et croissance, mettent en exergue une causalité de long terme, tout comme l'adaptation des systèmes productifs à l'expansion scolaire.

En résumé le capital humain requis est fixe à court terme et s'adapte au capital humain acquis à long terme. La causalité mise en avant par Thurow à court terme s'inverse donc à long terme.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

Si le lien entre croissance de l'éducation et croissance économique était établi, la poursuite de l'expansion scolaire à court terme ne ferait pas débat, de même si le stock de capital humain était relativement bas en France. Or, nous l'avons vu tel n'est pas le cas. Le débat actuel sur la poursuite de l'expansion scolaire est donc tout à fait légitime. Ainsi, avons-nous discuté l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à 2015 (HCEEE 2006). En effet, actuellement nombre de jeunes diplômés de ce niveau sont déclassés. Or, le déclassement est peu pris en compte dans les projections à 2015 et ne pas déclasser les jeunes pour les générations à venir pourrait alors suffire à combler les besoins. Toutefois, le niveau de déclassement est-il suffisant pour cela ? Force est de constater que les mesures du déclassement se recoupent peu et aboutissent à des taux qui varient du simple au quintuple (déclassement statistique versus déclassement normatif) pour les générations les plus récentes. Nous avons donc tenté de proposer une nouvelle norme reposant sur les perceptions majoritaires des individus pour chaque croisement diplôme – emploi. Il s'avère que le taux de déclassement pour les diplômés du supérieur estimé via la matrice formation – emploi habituelle est de 8 % (« noyau dur » du déclassement) et de plus de 10 % si l'on détaille un peu les filières et les spécialités. De tels niveaux de déclassement suffisent à combler les besoins en diplômés d'ici à 2015 estimés par la HCEEE (2006), sans augmenter nécessairement le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur. Il est clair que les méthodes statistiques des uns et des autres pourraient être améliorées et conduire à des conclusions différentes. Toutefois, la seule projection actuelle dans ce domaine est celle du HCEEE et la réévaluation du déclassement que nous avons proposée ne valide pas l'objectif 50 %.

Par ailleurs, l'augmentation de l'offre de formation est susceptible de générer un déclassement à long terme irréversible pour certains. Déclassement qui se traduira finalement par la dévalorisation de certaines ou de l'ensemble des certifications. La théorie du signal justifie une telle dévalorisation, le rang du diplôme dans la hiérarchie des diplômes déterminant sa valeur relative. Dans l'hypothèse du signal – productif, l'évolution de la demande de compétences (accroissement du nombre d'emplois qualifiés) est susceptible d'éviter la dévalorisation. Au cours des dernières décennies l'augmentation de l'offre de formation a été telle que l'évolution de la demande n'a pas compensé celle de l'offre, d'où un certain nombre d'indices de la dévalorisation qui reste néanmoins difficile à évaluer. Parmi ceux qui

Conclusion

ont été exposés, on peut citer la décroissance continue depuis trente ans du rendement salarial moyen d'une année d'études, l'augmentation significative du nombre d'années d'études moyen pour accéder aux emplois qualifiés et enfin, des effets de demande négatifs (baisse de la demande relative pour les diplômés concernés) qui renforce les effets d'offre (augmentation du nombre de diplômés) pour certaines certifications.

L'expansion scolaire aurait donc, au moins à long terme, des effets négatifs via la dévalorisation. Toutefois, il ne faut pas oublier que l'expansion scolaire est aussi la conséquence de la démocratisation de l'enseignement. Ainsi, une argumentation qui rejeterait l'expansion scolaire du fait de la dévalorisation ignorerait les changements importants que celle-ci a générés. Certains suggèrent même que les transformations ont été telles que l'on ne peut comparer les générations. Seuls compteraient alors les bénéfices nets, par exemple, les salaires relatifs des jeunes d'origines sociales modestes des générations récentes, par rapport aux plus anciennes. Eric Maurin (2007) va démontrer largement l'existence de tels bénéfices que ce soit en regard du chômage ou de la réduction des inégalités salariales. Toutefois, l'auteur se situe dans une approche théorique reposant exclusivement sur la théorie du capital humain qui le conduit, dans le cadre de son approche relativiste, à qualifier la dévalorisation de mythe. L'un des arguments est notamment la baisse des écarts de salaires *ceteris paribus* entre l'ensemble des diplômés et les diplômés des grandes écoles. La prise de position de l'auteur n'est pas exempte de contradictions que nous avons tenté de discuter ; surtout elle est en total désaccord avec d'autres auteurs dont Marie Duru-Bellat (2006) qui dénonce « l'inflation scolaire ». Les points de vues de ces deux auteurs se distinguent tout d'abord car Marie Duru-Bellat nie l'existence réelle de bénéfices de l'expansion scolaire à long terme, en s'appuyant exclusivement sur les tests effectivement peu convaincants des modèles de croissance endogène et surtout, en faisant l'hypothèse d'un déclassement massif dont la conséquence est une dévalorisation croissante des titres scolaires à long terme.

Nous avons objecté que si le déclassement n'est pas négligeable, il n'est pas aussi massif que ne le laissent entendre certaines mesures qui se sont avérées obsolètes (déclassement normatif). Surtout, comme cela a été évoqué plus haut, en l'état actuel de la recherche, on ne peut rejeter l'hypothèse que l'expansion scolaire ait des effets positifs à

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

long terme. Pour autant, nous ne partageons pas le point de vue d'Eric Maurin qui tend à négliger l'impact de la dévalorisation.

Nous proposons donc d'examiner les effets de long terme de l'expansion scolaire, selon la terminologie de Max Weber. A long terme, la hausse des niveaux d'éducation produit alors des effets de compositions positifs (modèle schumpétérien et influence sur la structure des qualifications) et négatifs (dévalorisation). Les premiers semblant 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 Eric Maurin 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, 1998, 2006, 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, dès 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 génération. 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, 2008). Toutefois, si la mobilité intergénérationnelle n'est plus perceptible à court terme sur longue période elle demeure effective, assez comparable 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 semblait faire consensus entre sociologues et économistes. Argument selon lequel l'influence de l'origine sociale se serait déplacée du système éducatif à l'insertion,

Conclusion

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 (Goux et Maurin, 1997). 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 avons suggéré 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'emportent sur les effets de composition négatifs sur longue période, même si ces effets ne sont pas perceptibles à court terme. Raisonement que nous avons tenté d'appliquer à l'insertion. Ensuite les études de la mobilité intergénérationnelle évaluent la « mobilité nette », soit indépendante des évolutions de la structure de qualifications supposée exogène. Or, nous avons suggéré qu'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. Nous avons montré effectivement 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 cadre à diplôme donné. Ce constat ne permet néanmoins absolument pas de conclure à un rôle plus important de l'origine sociale à l'insertion à diplôme donné. En effet, le moindre niveau d'études atteint compte tenu de l'origine sociale a un impact sur la probabilité d'accès aux emplois les plus qualifiés nettement supérieure en pourcentage, à la proportion d'années d'études en moins du jeune associée à ses ascendants. En clair, l'égalité des chances transite encore essentiellement par le système éducatif (Boumahdi et Lemistre, 2007). 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.

En résumé, la perspective théorique proposée postule que la formation initiale est un signal-productif de compétences innées et acquises dans et hors système éducatif. Ces compétences et les stocks

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

de diplômés et d'emplois vont déterminer le rendement salarial de la formation initiale à court terme, via le capital humain requis au sein des emplois. A long terme, s'il existe une expansion scolaire, le stock de capital humain issu du système éducatif augmente le capital humain requis et donc le niveau de capital humain mis en œuvre dans une économie, qui va croître en conséquence. Enfin, l'expansion scolaire répond à des attentes qui ne correspondent pas aux besoins du système éducatif à court terme, mais à des objectifs de long terme (égalité des chances, compétitivité internationale). Dans cette perspective, surtout si l'égalité des chances n'est pas garantie dans le système scolaire au départ, l'expansion scolaire produit une dévalorisation irréversible de certaines certifications et un déclassement d'une partie de la population active, au moins à court terme.

Cette proposition théorique a pour corollaire un ensemble d'hypothèses auxiliaires qui ont fait l'objet de travaux en partie présentés ici et/ou doivent faire l'objet de travaux futurs. Elles sont les suivantes :

- le capital humain inné et acquis est signalé à la sortie du système éducatif par de nombreux signaux dont le niveau, la certification, la filière, et la spécialité qui déterminent la hiérarchie des formations (salarial, chômages) bien au-delà du seul niveau,
- cette hiérarchie va déterminer la place de chacun dans la file d'attente lors de la prospection d'emploi, la mobilité géographique permet alors de valoriser sa formation initiale, voire d'obtenir un surplus non négligeable parfois égal au différentiel entre deux niveaux de formation,
- les compétences individuelles mises en œuvre dépendent pour une partie croissante de capacités d'adaptations innées ou acquises dans le système éducatif qui invalident toute hypothèse strictement « adéquationniste » quant au rendement de la formation initiale,
- le déclassement est élevé mais ne dépasse pas 10 % en moyenne,
- les besoins de court terme ne justifient pas une expansion scolaire à l'horizon de dix ans,
- l'expansion scolaire participe à la structuration des qualifications à long terme, l'accroissement du stock de capital humain étant favorable à la croissance à long terme et à la hausse des salaires moyens,

Conclusion

- l'égalité des résultats scolaires est toujours très largement garante de l'égalité des chances pour accéder aux emplois qualifiés, même si le rôle des réseaux sociaux se renforce
- la dévalorisation des diplômes se poursuivra, au moins tant que l'égalité des résultats scolaires n'aura pas été atteintes.

Compte tenu de ce cadre d'hypothèse et à ce stade de nos investigations quelles préconisations peut-on faire ? Par exemple, faut-il poursuivre ou ne pas poursuivre à court terme l'expansion scolaire ? Puisqu'elle nous semble bénéfique à long terme, sans aucun doute garder cet objectif, sans qu'il soit une priorité néanmoins. Rappelons, en effet, que la France n'est pas particulièrement en retard dans ce domaine. En cela les travaux de Chauvel (1998, 2006) ont clairement montré les inconvénients pour certaines générations d'expansions scolaires abruptes. Quelles sont alors les priorités à court terme ? La seule réponse qu'il nous soit possible de formuler, une fois l'argument quantitatif écarté, est de porter l'attention sur les aspects qualitatifs. Dans ce domaine, certains préconisent de porter l'attention à l'échec scolaire, via éventuellement 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.*).

On peut louer cette attention portée aux insuffisances réelles ou supposées à ces premiers stades du parcours scolaire. Le règlement de ces problèmes permettra surtout de limiter le nombre de non qualifiés ou de sortants sans diplôme, mais qu'il nous soit permis de suggérer que le problème n'est peut-être pas là, ou du moins pas seulement au niveau du système éducatif. En effet, il est toujours utile de rappeler qu'au sein des générations d'après guerre la moitié des individus environ était sans diplôme et que cela ne les empêchaient pas de trouver un travail. Est-ce que les emplois non qualifiés seraient devenus si qualifiés qu'ils ne pourraient plus être pourvus sans *a minima* un CAP ? Si l'on considère que ce n'est pas le cas et que l'on se fie aux projections du CAS et de la DARES qui prévoient une augmentation considérable des emplois non qualifiés dans le tertiaire à l'horizon 2015, l'absence de qualification à la sortie du système éducatif pourrait alors être un handicap relatif en regard des compétences requises. Si les non qualifiés du système éducatif sont au chômage, c'est avant tout car ils sont loin dans la file d'attente, ou/et qu'il existe des problèmes sociaux que le système éducatif ne peut

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

résoudre à lui seul (déstructuration sociale qui rend certains jeunes inemployables, y compris des diplômés de bas niveau...). Le système éducatif n'est pas non plus responsable du chômage et remplit finalement peut-être son rôle pour les non qualifiés, le nombre de sortants sans qualification au sein d'une génération passant de 170 000 en 1975 à 42 000 en 2005, soit de 25 % à 6 % (Léger, 2008)¹. Il ne s'agit évidemment en aucun cas de laisser les non qualifiés à leur sort, puisque tout signal supplémentaire leur permettra d'accroître leur salaire potentiel et surtout leur probabilité d'embauche, car si le chômage n'a pas été un objet d'études central ici, le taux de chômage sépare bien plus encore les niveaux de formations que les salaires.

Où pourrait-on porter l'attention alors ? Actuellement elle se porte sur l'enseignement supérieur et l'Université, l'avenir dira si la réforme en cours portera ses fruits. Mais l'attention doit-elle se porter uniquement sur l'Université ou sur la structuration globale du supérieur ? L'étude de Gurgand et Maurin (2007), nous amène à formuler sur ce point une interrogation. Les auteurs montrent dans cette étude qu'il n'y aurait pas de lutte des classements au moins pour les niveaux inférieurs à l'enseignement supérieur², niveau pour lequel il n'existe pas d'étude en France. Or, le préalable à l'investigation empirique des auteurs est la référence aux grandes écoles, compte tenu d'un effectif stable depuis de nombreuses générations. Est-ce que cette stabilité de l'effectif n'est pas à elle seule l'indice le plus probant d'une lutte des classements dans le supérieur, indice très clairement renforcé par les nombreuses études qui pointent un accès de plus en plus limité des jeunes d'origine sociale modeste à ces écoles ? On peut se demander alors si les problèmes qualitatifs ne se situent pas au moins autant au sommet qu'à la base, l'architecture institutionnelle de l'enseignement supérieur étant particulièrement complexe en France (Murdoch et Paul, 2000). De plus, l'Université forme vraisemblablement de bons cadres moyens, argument légitimé par les investissements directs pour lesquels la France occupe le 4^{ème} rang en 2007³. Le problème se situerait alors peut-être davantage dans

¹ Par non qualifiés il faut entendre jeunes n'ayant atteint aucun niveau, les non qualifiés regroupant souvent des non diplômés de niveau 4 ou 5, l'ensemble représentant 13 % de sortants d'une génération (source céreq génération 2004 à 3 ans)

² Nous avons discuté cet aspect.

³ Derrière les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et la Chine. Source: World Investment Prospects to 2011

Conclusion

l'élargissement de la formation d'une élite dans divers domaines, voire plus généralement dans la mise en œuvre d'un système qui permettrait une plus grande et nécessaire rotation des élites (Pareto, 1917).

Par ailleurs, il convient de ne pas oublier les principales évolutions côté marché du travail. Ce sont en effet nos recherches antérieures sur les carrières (Lemistre, 2000, Lattes, Lemistre et Roussel, 2007, Conter, Lemistre et Reynes, 2009) qui nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif. La compréhension du rôle de la formation initiale ne pouvant, selon nous, se concevoir sans une vision d'ensemble des logiques du marché du travail. Ainsi, l'émergence de nouveaux modes de gestion de main-d'œuvre plus axés sur les compétences individuelles, tend à faire évoluer le rôle du diplôme. Ce dernier se renforce en tant que signal, qu'il s'agisse de la formation initiale (Lemistre, 2003a), ou des compétences acquises durant la carrière où « la VAE est une façon d'affermir le rôle du diplôme... » (Rose, 2004 p. 9). Ainsi, l'évaluation des compétences individuelles requiert des signaux clairs, afin notamment de garantir l'équité interne. Cette approche plus individualisée conduit néanmoins également le diplôme à devenir un signal parmi d'autres (Paul et Suleman, 2005, Giret et Lemistre, 2009), et plus encore pour beaucoup, à construire leur spécialisation professionnelle après la sortie du système éducatif ; d'une part, car les jeunes peuvent finalement changer d'orientation après une première expérience peu concluante dans l'une des professions correspondant à leur spécialité de formation et se construire alors une autre professionnalité (Bruyère et Lemistre, 2005, Bruyère, 2008). D'autre part, parce que la mobilisation de compétences de plus en plus transversales dans les entreprises conduit à envisager des recrutements en dehors des spécialités requises *a priori*. Le diplôme joue alors un rôle de signalement de capacités d'adaptation via sa place dans la hiérarchie des diplômes compte tenu de sa spécialité et de la filière dont il est le produit. De telles évolutions renforcent évidemment la « lutte des classements ». Nous avons rappelé que l'institution tend à renforcer cette logique au cours des deux dernières décennies en inscrivant le diplôme comme une garantie de classement au sein d'accords collectifs (Jobert et Tallard, 1993, 1995). Pour autant, le renforcement du rôle d'autres signaux et la poursuite de l'expansion scolaire ne permettra pas à tous de valoriser le signal diplôme qui deviendra alors de plus en plus nécessaire mais pas suffisant pour

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

accéder à la qualification, comme c'est déjà le cas aux Etats-Unis (Chauvel, 2000).

Pour conclure rappelons que « la mission du système éducatif n'est pas seulement de « fluidifier » la société, ... mais aussi d'ouvrir l'accès au savoir, à la culture, d'apporter le sens des responsabilités et à la citoyenneté, le développement de la raison, plus de connaissance à la population... » (Chauvel 1998, p. 218). Toutefois, 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).

Que le résultat soit une obsession ou non, il n'en demeure pas moins que, pour que chacun puisse atteindre le plus haut niveau d'études, le système éducatif ne peut pas tout. L'environnement social et les dotations initiales en revenu ou en termes de « capital culturel » surdéterminent de fait l'accès au plus haut niveau d'études. Ainsi avant même de garantir l'égalité des chances –si tant est qu'une société méritocratique soit en devenir, voire possible- faudrait-il garantir « l'égalité des possibles » qui s'inscrit dans une politique sociale qui va bien au-delà «... d'un problème d'organisation du système éducatif. C'est un objectif devant lequel on ne peut réellement progresser qu'en réduisant les inégalités de conditions de vie entre familles au sein desquelles les enfants grandissent » (Maurin, 2002, p. 74). Pour autant les arguments économiques ne peuvent suffire à garantir l'égalité des possibles, le capital culturel demeure un obstacle important. Le système éducatif a sans le moindre doute encore un rôle important à jouer dans ce domaine et doit se garder de produire une égalité des résultats de scolaire qui modifierait marginalement le capital culturel des jeunes d'origine sociale modeste. Dans ce domaine, plus que la hausse des niveaux d'éducation ce sont non seulement les contenus de formation qu'il convient d'interroger, mais aussi et surtout toutes les autres informations que l'environnement éducatif apporte à ces jeunes afin qu'ils comprennent mieux les « codes » sociaux et les règles du jeu social.

BIBLIOGRAPHIE

- Abowd J., Kramarz F. et Margolis D., 1999, "High workers and high wage firms", *Econometrica*, vol. 67, n° 2, pp. 251-333.
- Abraham K.G, Medoff J.-L., 1980, "Experience, performance and earnings", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 95, n° 4, pp. 703-736.
- 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, 2004, pp. 387-437, Elgar Reference Collection. International Library of Critical Writings in Economics, vol. 179. Cheltenham, U.K. and Northampton, Mass.
- Affichard J., 1983, « Nomenclatures de formation et pratiques de classements », *Formation Emploi*, n° 4, octobre décembre.
- Affichard J., 1981, « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Economie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- Aghion P. et Cohen E., 2004, *Education et croissance*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, Paris, La documentation française.
- Altonji et Pierret, 2001, "Employer learning and statistical discrimination", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 116, n° 1, pp. 313-350.
- Amar M., Lerenard A., Topiol-Bensaid A., Viney X., 1999, *Quinze ans de métiers, l'évolution des emplois de 1983 à 1998, Premières Synthèses*, n° 05, MES-DARES.
- Arcand J.L. et d'Hombres, 2002, *Explaining the Negative Coefficient Associated with Human Capital in Augmented Solow Growth Regressions Economics*, Working Paper Archive at WUSTL, 0510010.
- Arrow K.J., 1973, "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, vol. 2, n° 3, juillet, pp. 193-216.
- Aubry C. et Dauty F., 2004, « Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse du niveau d'éducation des jeunes, le cas des formations « banque » ». *Éducation et Formation*, n° 67 –mars, p. 117-127.
- Baraton M., 2006, *De la difficulté à devenir cadre par promotion*, INSEE Premières, n°1062.
- Barnow B., Cain G., Goldberger A., 1981, "Issues in the Analysis of Selectivity Bias", in E. Stromsdorfer and G. Farkas eds., *Evaluation Studies Review Annual*, 5, Beverly Hills, Calif.
- Baron J.N. et Kreps D.M., 1999, *Strategic human resources – Frame works for general managers*, John Wiley and Sons ed.
- Barro R. J. Sala-i-Martin, X., 1995, *Economic growth* pp. XVIII, 539, Advanced Series in Economics. New York; London and Montreal: McGraw-Hill

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Bartel A. P.; Lichtenberg, F. R., 1987, "The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing New Technology", *Review of Economics and Statistics*, February, v. 69, iss. 1, pp. 1-11
- Baudelot C. et Establet, 2007, *Quoi de neuf chez les filles ?* éd. Nathan.
- Baudelot C. et Fr 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 diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et Statistiques*, n° 225, pp. 3-15.
- Becker G., 1975, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press ed., Chicago, 268 p.
- Béduwé C., Germe J.F. 2004, « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation-Emploi*, 85, pp. 7-22.
- Béduwé C., Germe J.F., 2003, *Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ?*, Document de travail du CEE n° 27, juillet, 36 p.
- Beduwe C. et Planas J., 2001, *Education Expansion and Labour market*, Report European program TSER 4.
- Beduwe C. et Giret J-F., 1999, « Desarrollo de la formación y mercados de trabajo en Europa », *Educacion*, avril, n° 318, pp. 35-56.
- Beduwe C. et Espinasse J.M., 1995, *Production de diplômés et diffusion de compétences*, Cahiers du LIRHE, 160.p.
- 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, iss. 2, pp. 143-73
- Behagel L., 2003, « Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ? », *Économie et Statistique* n° 366, p. 3-29.
- Béret P. Daune-Richard, Dupray A. et Verdier E., 1997, *Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand : distinction entre valeur productive et valeur de signalement*, Rapport pour le Commissariat général au plan.
- Bigard A. et Guillotin Y., 1996, « Carrières professionnelles, carrières salariales : la notion d'itinéraire caractéristique », *Economie et Statistiques*, n° 299, pp. 73-89.
- Bilek A., 2004, *Quels sont les déterminants des dépenses publiques d'éducation ? Une première analyse au niveau des départements français*, working paper, cevipof.
- Bils M. et Klenow, P. J., 2000, "Does Schooling Cause Growth ?" *American Economic Review*, December, v. 90, iss. 5, pp. 1160-83.
- BIT 2003, *L'heure de l'égalité au travail*, Rapport OIT IB, Conférence internationale du travail, 91^e session.

Bibliographie

- Blaug M., 1985, *La méthodologie économique*, Economica, Cambridge
Surveys of Economic Literature, 255 p.
- Blondet D., 2000, *Les niveaux de formation*, in CPC info, n° 30 juin.
- Bouder A. et Lemistre P., 2008, « Valeurs des diplômes et insertion professionnelle : Eléments de comparaison France – Allemagne », in *Systèmes de formation et emploi des jeunes : une mise en perspective du cas français*, Rapport intermédiaire DGESCO.
- Bouder A., Dauty F., Kirsch J.-L. et Lemistre P., 2006, “Legibility of Qualifications : An Issue as Long-Standing as Europe”, in Descy, P., Tessaring M. eds *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: EUR-OP. Cedefop reference series. to be published.
- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, 237 p.
- Boumahdi R. et Lemistre P., 2007, « Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation ? », *Revue d'Economie Appliquée*, n° 2, pp. 123-156.
- Boumahdi R. et Plassard J.M., 2005, *Définition et mesure de la discrimination sur le marché du travail*, working paper, note LIRHE, n° 409.
- Boumahdi R. et Plassard J.M., 1992, « Note à propos du caractère endogène de la variable éducation dans la fonction de gains », *Revue Economique*, vol. 43, n° 1, pp. 145-156.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brock, W. A., Durlauf, S. N., 2001, “Growth Empirics and Reality World Bank, *Economic Review*, v. 15, iss. 2, pp. 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.
- Bruyère M., 2008, *Matching beethwen required skill and acquired skill : the role of work experience*, working paper note LIRHE.
- Bruyère M. et Lemistre P., 2006, *La spécialité de formation. Un signal de compétences spécifiques et générales*, working paper, Note LIRHE, n° 430, en révision *Revue d'Economie Politique*.
- Bruyère M. et Lemistre P., 2005, « Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation une situation rentable ? », in *Des formations pour quels emplois*, coord. J.-F. Giret, A. Lopez et Rose J., éd. La Découverte.
- Cardorcet I., Benjamin C., Martin F., Herrard N. et Tanguy S., 2004. *Econométrie Appliquée*, éditions De Boeck.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Cahuzac E., Lemistre P. et Ourtau M., 2000, « Equité versus efficacité des politiques d'éducation : le cas du CAP », in *Efficacité versus équité en économie sociale*, éd. L'Harmattan, Paris, pp.13-24.
- Cameron S. and C. Taber, 2004, "Estimation of Educational Borrowing Constraints Using Returns to Schooling", *Journal of Political Economy*, 112, 132-182.
- Card, D., 2001, "Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems", *Econometrica*, 69, pp. 1127-1160.
- Card D. 1999, "The causal Effect of Education on Earnings", in *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3A, Elsevier North Holland, New York, Amsterdam, Oxford, pp. 1801-1864.
- Card, D., 1995, "Using geographic variation in college proximity to estimate the return to schooling", *Aspects of labour market behaviour : essays in honour of John Vanderkamp*, University of Toronto Press, Toronto, p. 201-222.
- Cardorcet I., Benjamin C., Martin F., Herrard N. et Tanguy S., 2004. *Econométrie Appliquée*, éditions De Boeck.
- Carneiro P. and J. Heckman, 2002, "The Evidence on Credit Constraints in Post-secondary Schooling", *Economic Journal*, 112, pp. 705-734.
- Chamberlin E. H., 1953, *La théorie de la concurrence monopolistique*, PUF.
- Chardon O., 2005, « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Economie et Statistiques*, n° 388-389, pp. 37-55.
- Chardon O., Estrade M.-A. et Toutlemonde F., 2005, *Les métiers en 2015, Premières Synthèses*, éd. Ministère de l'Emploi de la Cohésion sociale et du Logement, n° 50.1.
- Chauvel L., 2006, *Les Classes moyennes à la dérive*, Paris, Le Seuil.
- Chauvel Louis, 2000, « Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires : une comparaison France - Etats-Unis », in Agnès Van Zanten éd. : *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 341-352.
- Chauvel L., 1998, *Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, PUF, Paris.
- Cohen D. et Soto M., 2007, "Growth and Human Capital : Good Data, Good Results", *Journal of Economic Growth*, March, v. 12, iss. 1, pp. 51-76.
- Communication de la Commission européenne Éducation & Formation 2010 : *L'urgence des réformes*.
- Conter B., Lemistre P., Reynes B. eds., 2009, *L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité*, DeBoeck, à paraître.
- Coupié T. et Epiphane D., 2004, *Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée*, working paper, Notes Emplois Formation, Céreq .

Bibliographie

- Couppié T. et Epiphane D., 2006, « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n° 93, pp. 11-28.
- DaVanzo J., 1983. "Repeat Migration in the United States: Who Moves back and Who Moves on ?", *Review of Economics and Statistics*, 654, pp. 552-559.
- Dauty F., Fourcade B., Lemistre P. et Ourtau M., 2008, *Niveau 5 et logique de filière*, rapport intermédiaire pour la DGESCO.
- Dauty F., Lemistre P., 2008, *Diversité des parcours des niveaux V, une composante des effets de spécialité ?*, relief. n° 24.
- Dauty F., Lemistre P. et Vincens J., 2006, *Sens portée et devenir des nomenclatures de formations*, document CPC.
- Degenne A., 2004, *Le marché du travail comme réseau et système de niches. Une lecture de l'enquête Génération 98*, working paper Céreq, <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-8.pdf>. juillet, n° 8, 20 p.
- Degenne A. et Forsé M., 2004, *Les réseaux sociaux*, 2^e édition, Armand Colin, collection U , 294 p.
- Denimal P., 2004, *Classification qualification compétences*, Editions Liaisons.
- Détang-Dessendre C., C. Drapier and H. Jayet., 2004, "The Impact of Migration on Wages : Empirical Evidence from French Youth", *Journal of Regional Science*, 44, pp. 661-691.
- Diebolt C. et Guironnet, J.-P., 2006, *Vers une théorie économique de la suréducation ?*, working paper, AFC, DT2006-05.
- DiPrete T., Goux D., Maurin E., Quesnel-Vallée, 2006, *Work and pay in flexible and regulated labor markets : a generalized perspective on institutional evolution and inequality trends in Europe and United-States*, Research on stratification and social mobility, vol. 24, n° 3, pp. 311-332.
- 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, pp. 179-198.
- Dubet F. et Duru-Bellat M., 2000, *L'hypocrisie scolaire. L'épreuve des faits*, Paris, Seuil.
- Dumartin S., 1997, « Formation-emploi, quelle adéquation ? », *Economie et statistique*, n° 303, p. 59-79.
- Durlauf, S. N., Quah D. T., 1999, "The New Empirics of Economic", *Growth Handbook of macroeconomics*. Volume 1A, 1999, pp. 235-308, *Handbooks in Economics*, vol. 15. Amsterdam ; New York and Oxford : Elsevier Science, North-Holland.
- Duru-Bellat M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, éd. Seuil, collection La République des idées.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Mingat A., 1993, « Les scolarités de la maternelle au lycée », *Revue française de sociologie*, n° 34-1, janvier-mars.
- Eckert H., 1999, « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Revue Française de Sociologie*, vol. 15, n° 2, pp. 227-253.
- Euriat M. et Thélot C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 26, n° 4, pp. 403-438.
- Falaris E., 1988, "Migration and wage of young men", *Journal of Human Resources*, 23, pp. 514-534.
- Feyerabend P., 1979, *Contre la méthode*, Ed. Seuil - Collection : Science Ouverte.
- Florence L., 2008, note d'information 08-05 _DEPP.
- Forgeot G., 1997, « Les salaires d'embauche des jeunes : influence du statut au premier emploi », *Économie et Statistiques*, n° 304-305, pp. 95-107
- Forgeot G. et Gautié J., 1997, « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistiques*, 304-305, pp. 53-74.
- Forsé M., 2001, « L'évolution des chances sociales et scolaires en France au cours des 15 dernières années », in Raymond Boudon *et al.*, *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, PUF, pp. 187-206.
- Foster A. D., Rosenzweig M. R., 1996, "Technical Change and Human-Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution", *American Economic Review*, September, v. 86, iss. 4, pp. 931-53
- Fourastié J., 1986, *La réalité économique*, collection pluriel, Robert Laffont éd.
- Fourcade B., 2000, *Filières académiques et filières professionnelles : Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens ?*, conférence de l'EURESCO. Giens/France, 16-21/05/2000.
- Fourcade B, Ourtau M. et Ourliac G., 1992, « Les GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi », dans *Les régions L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4 1992 pp 383-410.
- Friedman M., 1953, "The methodology of positive economics", in Friedman M., *Essays on Positive Economics*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gabriel P. and S. Schmitz, 1995, "Favorable Self-Selection and the Internal Migration of Young White Males in the United States", *Journal of Human Resources*, 30, pp. 460-471.
- Gadéa C., 2003, *Les cadres en France. Une énigme sociologique*, éd. Belin, 285 p.
- Galbraith J.K., 2004, *Les mensonges de l'économie : vérité pour notre temps*, Paris, éd. Grasset, 2004 89 p.

Bibliographie

- Gamel C., 2000a, « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé », *Revue d'Economie Politique*, Mars-Avril, n° 1, pp. 53-84.
- Gamel C. 2000b, « Et si l'Université n'était qu'un filtre ? Actualité méconnue du modèle d'Arrow », *Revue d'Economie Publique - Etudes et Recherches*, n° 6, pp. 41-69.
- Gary-Bobo R., Prieto A. et Picard N., 2004, *Birth Order, and Sibling Sex-Composition Effects in the Study of Education and Wages*, 2004, working paper, CEPR n° 5514.
- Germe J.-F., Pottier F. et Monchattre S., 2003, *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, La documentation française.
- Germe J.-F., 2001, « Au delà des Marchés Internes : Quelles mobilités, quelles trajectoires », *Formation Emploi*, 76, pp. 129-146.
- Giret J.-F., 2005, « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in *Des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., La découverte collection recherche, pp.279-288.
- Giret J.-F., 2003, *L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France*, Working-Paper présenté premières rencontres Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée, 5.
- Giret J.-F., 2000, *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, CNRS Editions, Paris, 248 p.
- Giret J.-F. et Lemistre P., 2009, « Ancienneté, sécurité et perceptions de la situation de travail », in Conter B., Lemistre P., Reynes B. eds., *L'ancienneté professionnelle à l'épreuve de la flexicurité*, DeBoeck, à paraître.
- Giret J.-F. et Lemistre P., 2008, « Les théories du filtre et du signalement », in Paul J.-J. et Rose J., *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante-cinq questions* Dunod éd.
- Giret J.-F., Nauze-Fichet E. et Tomasini M., 2006, « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail », in *Données sociales*, pp. 307-314.
- Giret J.-F., Lopez A. et Rose J., 2005, *Des formations pour quels emplois*, La Découverte, Collection recherche.
- 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, pp. 483-503.
- Giret J.-F. et Hatot C., 2001, « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation-Emploi*, n° 75, pp. 59-74.
- Givord P. et Maurin E., 2004, « Changes in job security and their causes : an empirical analysis for France, 1982-2002 », *Européan Economic Review*, vol. 48, n° 3, pp. 595-615.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Godechot O. et Gurgand M., 2000, « Quand les salariés jugent leur salaire », *Économie et Statistique*, n° 331, pp. 3-24.
- Goux D., 1991, « Coup de frein sur les carrières », *Economie et statistiques*, n° 249, Décembre, p. 75-87.
- 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.
- Goux D. et Maurin E., 2001, *Les nouvelles technologies et l'évolution récente de la demande de travail par qualification, inégalités économiques*, rapport pour le Conseil d'analyse économique, n° 33, La documentation française, pp. 355-373.
- Goux D. et Maurin E., 1997, « Destinées sociales : le rôle de l'école et milieu d'origine », *Economie et statistiques*, n° 306, pp. 13-26.
- Goux D. et Maurin E., 1994, « Education, expérience et salaire », *Economie et Prévision*, n° 116, pp. 155-178.
- Green A., Preston J., Sabates R., 2003, "Education, equality and social cohesion", *Compare*, vol. 33, n° 4, pp. 451-468.
- Greenan N., 1999, « Technologies de l'Information et de la Communication, Productivité et Emploi : Deux Paradoxes », in E. Brousseau & A. Rallet sld, *Technologies de l'Information, Organisation et Performances Economiques*, Commissariat général du plan, Paris, septembre 1999.
- Greenwood M.J., 1997, "Internal Migration in Developed Countries" in *Handbook of Population and Family Economics*, Chapter 12, Vol. 1B, Elsevier Science, pp. 647-720.
- Grelet Y., 2005, « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Education et formations*, n° 72, septembre, pp. 125-136.
- Groen J. A., 2006, "Occupation-specific human capital and local labour markets", *Oxford Economic Papers*, July, n° 58, pp. 722-741.
- Gurgand M., 2005, *Economie de l'éducation*, Coll. Repères, éd. La Découverte.
- Gurgand M. et Maurin E., 2007, *A large scale experiment : wages and educational expansion in France*, document de travail, PSE.
- Gurgand M. et Maurin E., 2006, « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », *Annales, histoires, sciences sociales*, pp. 845-859.
- Hagerstrand, T., 1965, *Aspects of the spatial structure of social communication and the diffusion of information*, Papers of the Regional Science Association, 16, pp. 27-42.
- Hartog J., 2000, "Overeducation and earnings : where are we, where should we go ?", *Economics of Education Review*, vol. 19, n° 2, pp. 131-148.

Bibliographie

- HCéée, 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.
- Heckman J., 1979, "Sample selection bias as a specification error", *Econometrica*, 47 1, pp. 153-161.
- Heijk H., Meng C., Ris C., 2003, "Fitting to the Job : The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance", *Labour Economics*, 10, pp. 215-219.
- Jarousse J.-P. et Mingat A., 1986, « Un réexamen du modèle de gain de Mincer », *Revue Economique*, n° 6, pp. 999-1031.
- Jobert A., Tallard M., 1995, « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *Formation emploi*, n° 52, , pp. 142-153.
- Jobert A., Tallard M., 1993, « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle », in *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau*, sd. A. Jobert, J.D. Reynaud, J. Saglio, M. Tallard, Céreq, p. 293-308
- Jorland G., 1995, *Les paradoxes du Capital*, Paris, Odile Jacob.
- Keith K. et McWilliams A., 1999, "The Returns to Mobility and Job Search by Gender", *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 52, pp. 460-477.
- Keppler J. H., 2004, « La quête d'une théorie de la concurrence empiriquement pertinente - Les leçons de la révolution de la concurrence monopolistique », *Revue économique*, vol. 55, n° 3, mai 2004, p. 557-568.
- Klarsfeld A. et Saint-Onge S., 2004, *La rémunération basée sur les compétences : contingences et incidences*, Mimeo.
- Krueger, A. B., Lindahl, M., 2001, "Education for Growth : Why and for Whom ?", *Journal of Economic Literature*, December, v. 39, iss. 4, pp. 1101-36.
- Labruyere C., Rose J., Vergnies J-F., 2004, « La VAE, nouveaux enjeux, nouveaux débats », *Formation emploi*, n° 88, pp. 7-15.
- Lagarenne C. et Marchal E., 1995, « Recrutements et recherche d'emploi », *La lettre du CEE*, n° 38. Repris dans *Problèmes économiques*, n° 2.458, 7 février, La Documentation française.
- Lakatos Imre, *Histoire et méthodologie des sciences*, Paris, PUF, 1994, 1^{ère} éd. en anglais, 1986
- Lancaster K., 1979, *Variety, Equity and Efficiency*, Columbia University Press, New York.
- Lattes J.-M., Lemistre P. et Roussel P., 2007, *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*, éd. Economica.
- Lazear E.P., 1998, *Personnel Economics for managers*, John Wiley and Sons ed..
- Lazear E.P., 1995, *Personnel Economics*, MIT Press, Cambridge, 164 p.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Lazear E.P. 1992, "The job as a concept", in William J. Bruns Jr. Ed., *Performance measurement, evaluation, and incentives*, Harvard Business School Press, Boston, 1992.
- Lazear E.P., Edward P. and Oyer Paul, *Personnel Economics*, October 2007. NBER Working Paper n° W13480.
- Le Minez S. et Roux S., 2002, « Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi », *Économie et Statistiques*, n° 351, pp. 31-63.
- Lemistre P., 2008, « Quelle est l'ampleur du désajustement entre spécialités de la formation et de l'emploi ? », in Paul J.-J. et Rose J. *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante-cinq questions*, Dunod éd.
- Lemistre P., 2007, *Diplôme et emploi occupé par les jeunes : une correspondance à revoir ?*, working paper note LIRHE, n° 438, en révision pour la *Revue économie et société*.
- Lemistre P., 2006, « Égalité des chances ou des résultats : l'influence du genre », *Formation Emploi*, dossier genre, n° 93, pp. 67-78.
- Lemistre P., 2004, *Déterminant des rendements de l'éducation et de leur évolution en France*, Working Paper, Note LIRHE n° 325.
- Lemistre P., 2003a, « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'Economie Politique*, janvier-février, 1, pp. 37-58.
- Lemistre P., 2003b, « Transformation des Marchés Internes en France », *Economie Appliquée*, n° 2, juin.
- Lemistre P. 2000, *Ancienneté, formation et incitations au travail*, thèse pour le doctorat de sciences économiques, Université Toulouse 1.
- Lemistre P. et Magrini M.-B., 2008a, « La mobilité géographique de jeunes ouvrier et employés est-elle rentable ? », *Economie et prévision*, n° 185, à paraître.
- Lemistre P. et Magrini M.-B., 2008b, *Education level and returns of spatial mobility in France*, working paper note LIRHE, soumis à la revue *Regional studies*.
- Lemistre P. et Moreau N., 2008, "Spatial mobility and returns of education: some evidence from a sample of French youth", *Journal of Regional Science*, à paraître.
- Lemistre P. et Tahar G., 2007, « Salaire incitatif et rémunération des compétences », in *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*, Lemistre P. et Roussel P. Eds., Paris, Economica, pp. 31-50.
- Léné A., 2002, *Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat*, Paris, L'Harmattan coll. Alternances et Développement, 211 p.
- Lichtenberger Y., 1999a, « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation-emploi*, n° 67, p. 96.
- Lizé L., 2000, *Stratégie des entreprises qui recrutent par l'ANPE, in Efficacité versus équité en économie sociale*, L'Harmattan.

Bibliographie

- Lucas, R. E., 1988, "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, July, v. 22, iss. 1, pp. 3-42.
- Magnac T. et Thesmar D., 2002, « Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 1982 à 1993 », *Annales d'Economie et Statistiques*, n° 65, Janvier-Mars, pp.1-33.
- Magrini-Thibault M.-B., 2006, *La mobilité géographique des jeunes en insertion professionnelle*, thèse de doctorat, Université de Toulouse 1.
- Malgrange P., Rullière J.-L. et Villeval M.-C., « L'économie des ressources humaines : pouvoir et limites des incitations. Aperçu théorique et présentation générale », *Économie et Prévision* 2004/3-4, n° 164, pp. 1-15.
- Malinvaud. E., 1994, « Education et développement économique », *Economie et Prévisions*, vol. 5, n° 116, pp. 1-15.
- Malinvaud. E., 1996, « Pourquoi les économistes ne font pas de découvertes », *Revue d'Economie Politique*, n° 106 nov.-déc., pp. 929-942.
- Mallet L., 1993, « L'évolution des politiques de promotion interne des cadres », *Revue Française de Gestion*, n° 94, p. 38-48.
- Mankiw N. G. et Romer D., Weil D. N., 1992, "A Contribution to the Empirics of Economic Growth Quarterly", *Journal of Economics*, May, v. 107, iss. 2, pp. 407-37.
- Marchal E. et Rieucan G., 2006, *Les filières d'embauche : une exploitation de l'enquête emploi 2004*, Rapport de recherche CEE- DARES. n° 34, 105 p.
- Margolis D. et Simonnet V., 2004, « Filières éducatives, réseaux et réussite professionnelle », *Economie et prévision*, vol. 3-4, n° 408.
- Maurin E., 2007, *La nouvelle question scolaire*, Seuil éd..
- Maurin E., 2002, *L'égalité des possibles*, Seuil éd., coll. La république des idées.
- Maurin E. et McNally S., 2007, *The consequence of ability tracking for future outcomes and social mobility*, CEE discussion paper.
- Maurin E. et Postel-Vinay F., 2005, "The european job security gap", *Work and occupation*, vol. 32, n° 2, pp. 229-252.
- Méda D. et Vennat F. eds, 2004, *Le travail non-qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte.
- Meghir C. et Palme M., 2005, "Educational reform, ability and family background", *American Economic review*, 951, pp. 414-424.
- Meghir C. et Palme M., 2005, "Educational Reform, Ability, and Family background", *American Economic Review*, March 2005, v. 95, iss. 1, pp. 414-24

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Ménard C., « Du Comme si... au Peut-être... . De Milton Friedman à la Nouvelle Économie Institutionnelle », *Revue d'histoire des sciences humaines* 2005/1, n° 12, p. 163-172.
- Mincer J., 1974, *Schooling, experience and earning*, New York/Londres, Columbia University Press, 152 p.
- Minni C., Poulet P., 2001, *L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle 1998-2000-1*, Note de DEP, 01-29, 4 p.
- Montgomery J. D., 1991. "Social Networks and Labor Market Outcomes", *American Economic Review*, vol. 815, p. 1407-1418.
- Moretti E., 2000, *The Social Return to Education University of California*, Berkeley.
- Mortensen D T. et Vishwanath T., 1994, "Personal Contacts and Earnings. It Is Who You Know !", *Labour Economics*, vol. 12, p. 187-201.
- Nakosteen Robert et Michael Zimmer, 1980, "Migration and Income : The Question of Self-Selection", *Southern Economic Journal*, 46, pp. 840-851.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M., 2006, « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Économie et Statistiques*, n° 388-389, pp. 57-83.
- 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 *Des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., La découverte collection recherche, pp. 265-278.
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M., 2002, « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistiques*, n° 354, pp. 21-48.
- Pareto V., 1917, *Traité de sociologie générale*, Paris-Genève, Librairie Droz, http://classiques.uqac.ca/classiques/pareto_wilfredo/traite_socio_generale/traite_socio_gen.html
- Paul J-J. et Murdoch J., "Higher Education and Graduate Employment in France", *European Journal of Education*, vol. 35, n° 2, June, pp. 179-188.
- Paul J-J. et Suleman F., 2005, « La production de compétences et les règles salariales : contribution à la compréhension des transformations de la relation d'emploi », *Economie et sociétés*, vol. 39, no 9, HS40 185 p. Document : 23 p. 2 p.3/4, pp. 1711-1733.
- Perroux François, 1970, « Les conceptualisations implicitement normatives et les limites de la modélisation en économie », *Économies et Sociétés M.* 26: 2255-307.
- Peugny C., 2007, *La mobilité sociale descendante : l'épreuve du déclassement*, thèse de doctorat, Sciences po Paris.
- Plassard J.-M. et Vincens J., 1989, « Age, emploi, salaire », *Revue d'Économie Politique*, n° 3 Mai-Juin, pp. 393-445.

Bibliographie

- Pritchett, Lant, 2001, "Where Has All the Education Gone ?", *World Bank Economic Review*, v. 15, iss. 3, pp. 367-91
- Raphaël, S. et D. Riker, 1999, "Geographic Mobility, Race, and Wage Differentials", *Journal of Urban Economics*, 45, pp.17-46.
- Riley J.-G., 2001, "Silver Signals : Twenty-five Years of Screening and Signaling", *Journal of Economic Literature*, 2 39, pp. 432-478.
- Riley J.-G., 1979, "Testing The Educational Screening Hypothesis", *Journal of Political Economy*, 85 5, pp. 227-251.
- Riley J.-G., 1976, "Information, screening and human capital", *American Economic Review*, 66 2, mai, pp. 254-260.
- Riley J.-G., 2001, "Silver Signals : Twenty-five Years of Screening and Signaling", *Journal of Economic Literature*, 2 39, pp. 432-478.
- Robinson J, 1953-54, "The Production Function and the Theory of Capital", *Review of Economic Studies*, vol. XXI, pp. 81-106.
- Rose J., 2005, « Les correspondances multiples entre formations et emplois », in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J., *Des formations pour quels emplois*, La Découverte, Collection recherche, pp.367-377.
- Rubb S., 2003, "Overeducation : a short or long run phenomenon for individuals ?", *Economics of education review*, vol. 22, pp. 389-394.
- Sapir J., 2000, *Les trous noirs de la science économique, Essai sur l'impossibilité de penser le temps et l'argent*, Albin Michel, 328 p.
- Sicherman N., 1991, "Overeducation in the labor market", *Journal of Labor Economics*, vol. 9, n° 2, pp. 101-102.
- Sire B. et Tremblay M., 1998, « Eclatement des politiques de GRH selon l'espace culturel : une comparaison internationale des politiques de rémunération », in *Ressources Humaines une gestion éclatée*, Economica, pp. 335-352.
- Sjaastad, L., 1962, "The Costs and Returns of Human Migration", *Journal of Political Economy*, 70, pp. 80-93.
- Sloane P.J., 2003, "Much ado About nothing ? Wat does overeducation literaturereally tell us ?", in Büchel F., de Grip A. et MertensA. eds, "Overeducation in Europe : Current Issues in theory and practice", Edward Elgar, pp.11-45.
- Spence M., 2002, "Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets", *American Economic Review*, vol. 92, n° 3, p. 434-459.
- Spence A-M., 1973, "Job market signalling", *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 353-374.
- Stankiewicz F., 1998, *Travail, compétences et adaptabilité*, coll. sciences humaines et sociales, L'Harmattan.
- Stankiewicz F., 2003, « Des compétences de la firme aux compétences des salariés – Le point du vue non autorisé d'un économiste du travail », *Revue d'économie industrielle*, n° 102, pp. 55-68.

La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?

- Tanguy L., 2002, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e plan 1962-1970 », *Revue française de Sociologie*, 43-4, pp. 685-709.
- Temple, J. R. W., 2001, "Generalizations That Aren't? Evidence on Education and Growth", *European Economic Review*, May, v. 45, iss. 4-6, pp. 905-18.
- Teulings C. et van Rens T., 2008, "Education, Growth, and Income Inequality", *Review of Economics and Statistics*, February 2008, v. 90, iss. 1, pp. 89-104.
- Thélot T. C., 1982, *Tel père, tel fils ? : position sociale et origine familiale*, Dunod, Paris.
- Thélot C. et Vallet L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistique*, n° 334, pp. 3-32.
- Thurow L., 1975, *Generating inequality*, New-York, Basic Books.
- Tirole J., 1993, *Théorie de l'organisation industrielle*, Economica.
- Topel Robert, 1999, "Labor Markets and Economic Growth", *Handbook of labor economics*. Volume 3C, Handbooks in Economics, vol. 5. Amsterdam; New York and Oxford : Elsevier Science, North-Holland, pp. 2943-84.
- Vallet L.-A., 2004, « Mobilité sociale : l'approche sociologique et l'approche économique se complètent », *Economie et Statistiques*, n° 371, p. 83-87.
- Vallet L.-A., 2001, « La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période », in Raymond Boudon *et al.*, *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, PUF, pp. 187-206.
- 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.
- Vinokur A., 1995, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-Emploi*, n° 52, pp. 151-184.
- Weber M., 1917, *Le savant et le politique*, trad. Edition de la découverte, collection sciences humaines et société.
- Weiss Y., 1986, "The détermination of life cycle earnings: a survey", in *Handbook of Labor Economics*, Ashenfelter et Layard ed., Vol. 1, pp. 603-640.
- Wiles P., 1974, "The correlation between Education and Earnings : the external-test-not-content hypothesis", *Higher Education*, 3, p. 44-58.
- Young A., 1995, "The Tyranny of numbers : confronting the statistical realities of the east Asian growth experience", *Quarterly Journal of Economics*, n° 110, pp. 641-680.

Bibliographie

- Young A., 1994, "Lessons from the east asian NIC's : A contrarian view", *European Economic review*, n° 38, pp. 964-973.
- Young A., 1992, *A tale of two cities : factor accumulation and technical change in Hong kong and Singapore*, in Blanchard O. et Fischer S., NBER, MIT Press.