

# Retour sur la relation formation-emploi (1)

Ce numéro d'*Économie et Statistique* se situe dans la continuité du premier volume consacré l'an dernier au « Bilan Formation Emploi » (Économie et Statistique, 2004), et qui portait plus particulièrement sur la transition de l'école à l'emploi. Le présent numéro élargit la perspective : au-delà de l'insertion professionnelle des jeunes – sur laquelle la plupart des articles qui suivent portent aussi – c'est la question plus large de la relation formation-emploi qui est posée. Ces contributions peuvent ainsi être rapprochées d'autres travaux récents, et notamment de la somme au titre significatif publiée par le Céreq : *Des formations pour quels emplois ?* (Giret *et al.*, 2005).

L'élévation des niveaux d'éducation a connu, dans la période récente (et plus particulièrement entre 1985 et 1995), une phase d'accélération, notamment avec l'élargissement de l'accès au baccalauréat à partir des années 1980 et la poursuite du développement des formations professionnelles. Le bilan porté sur les effets de ce mouvement, dans un contexte simultané d'aggravation du chômage et de transformations rapides et profondes de l'environnement économique est d'une grande importance pour orienter les décisions de politique publique future. La réflexion sur ce sujet est tiraillée entre la crainte d'avoir produit une inflation scolaire vaine et injuste (Duru-Bellat, 2006), le constat du coup d'arrêt de l'expansion scolaire depuis le milieu des années 1990, et l'appel incantatoire à l'effort constant en faveur de la formation, initiale et continue, pour tirer le meilleur profit de la « société de la connaissance ».

Le présent numéro alimente cette réflexion en présentant sous de multiples facettes le destin professionnel des sortants du système scolaire dans le contexte particulier du marché du travail de la fin des années 1990 et du début des années 2000. Que nous apprennent ces travaux sur les comportements des « agents » (travailleurs et entreprise) au niveau microéconomique ? Quelle analyse des processus d'appariement peut-on en inférer ? Dans quelle mesure permettent-ils d'éclairer un problème d'adéquation entre qualifications offertes et demandées ? Et enfin, quels enseignements peut-on en tirer en termes de politique publique, dans un contexte d'interrogation sur les choix collectifs opérés en matière de formation ?

## **Le comportement des agents : à la recherche de l'offre et de la demande**

En amont de l'appariement sur le marché du travail, et donc au fondement de la relation formation-emploi, se trouvent d'un côté les comportements des jeunes (leurs choix de

---

1. Les auteurs remercient Michel Fleury, Michèle Mansuy, Olivier Marchand et Eric Verdier pour leurs remarques très précieuses, dont seulement une partie a pu être prise en compte ici. Ils restent seuls responsables des éventuelles erreurs et opinions exprimées.

formation, qui déterminent la structure de l'offre de travail) et de l'autre la demande de travail des entreprises.

L'offre de travailleurs selon les niveaux et les spécialités de formation ne peut pas être considérée comme purement exogène – c'est-à-dire exclusivement impulsée par des politiques publiques de formation ou d'orientation volontaristes. Il est essentiel de comprendre les processus de choix des individus, dans le cadre des contraintes auxquels ils sont soumis. Les travaux sur ce thème sont plus rares en France qu'à l'étranger, où diverses expériences ont été menées dans ce sens, notamment pour évaluer la sensibilité des décisions aux incitations financières (par exemple, Darden *et al.*, 2003).

De ce point de vue, l'article de **Stéphanie Moullet** apporte des éclairages intéressants, à partir de l'exemple des titulaires de bacs professionnels et technologiques. Elle pose en effet la question des motifs de la poursuite de la scolarité. Ces derniers renvoient-ils à un processus décisionnel du type de celui que supposent les économistes, en termes de rendement anticipé et donc de calcul coût-bénéfice ? Les résultats sont contrastés. Ainsi, les titulaires de bacs technologiques qui ont poursuivi leurs études jusqu'à bac + 2 y avaient intérêt, puisque le rendement de cet investissement éducatif est évalué entre 9 et 17 %. Mais, d'après l'auteur, ceux d'entre eux qui n'ont pas poursuivi dans le supérieur auraient eu un très faible rendement (3 %) à le faire. Chacun de ces deux groupes aurait donc pris la bonne décision économique et l'on est ici dans la tradition du travail classique de Willis et Rosen (1979). En revanche, ce constat ne vaut pas pour les titulaires d'un bac professionnel : ceux qui ont arrêté auraient eu le même rendement à poursuivre que ceux qui ont effectivement poursuivi. Ils auraient donc eu intérêt à le faire dans une stricte logique individuelle de rendement financier. Notons cependant que, s'ils ne l'ont pas fait, c'est peut-être à cause de contraintes de l'offre de formation, par exemple s'ils n'ont pas pu accéder à des formations sélectives du type DUT/BTS.

S'il s'agit vraiment d'un choix, ce comportement est-il nécessairement irrationnel ? Il peut s'agir simplement d'une mauvaise évaluation des probabilités de réussite ou de la distribution des salaires auxquels on peut prétendre. Surtout, les contraintes financières subies par les jeunes issus de milieux modestes pèsent certainement sur leurs décisions d'éducation.

Mais, au-delà, ces choix ont bien une dimension sociale et identitaire qui dépasse le simple calcul coûts-bénéfices monétaires. Stéphanie Moullet souligne – notamment à la suite de Lévy-Garboua (1976) – que l'éducation peut être aussi demandée pour elle-même (par exemple à cause de la valorisation du statut d'étudiant) (2). De façon plus globale, et comme le rappelle pour sa part **Olivier Chardon**, le « *diplôme et le niveau de formation restent de puissants instruments de classement et d'identification sociale* ». Si on prend l'exemple des enfants d'immigrés, en particulier ceux d'origine nord-africaine, l'enjeu est pour eux de rompre avec leur milieu d'origine, ce qui signifie aussi souvent avec le monde de l'usine. La préférence pour des formations générales et longues qui en résulte n'est pas toujours une stratégie couronnée de succès, les taux d'échec à l'université étant particulièrement élevés (3) ; la frustration et la souffrance sociale qui en résultent peuvent être fortes (Beaud, 2002).

---

2. Eckstein et Wolpin (1999) trouvent également que le goût intrinsèque pour les études est un déterminant important de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur aux États-Unis.

3. De ce point de vue, il est intéressant de faire une comparaison avec les jeunes d'origine portugaise : ils suivent des formations plus courtes et plus professionnelles, et ainsi s'insèrent mieux sur le marché du travail (Frickey et Primon, 2002 ; Lainé, 2005, dans ce numéro).

Ce dernier exemple conduit à la question plus générale du hiatus entre ce que les individus attendent de leurs investissements (économiques, mais aussi affectifs) dans la formation et ce qu'ils en retirent effectivement. Cet écart ne résulte pas seulement d'un manque d'information (mauvaise appréciation des probabilités objectives), lui-même renforcé voire induit (*via* un processus de dénégation) par les facteurs sociaux et identitaires que l'on vient d'évoquer. Il peut être aussi, plus simplement, la conséquence d'un problème d'anticipation. En effet, quand les individus prennent la décision de poursuivre leurs études, on peut penser qu'ils le font en fonction de paramètres, tels que la valeur du salaire moyen (4) correspondant au diplôme visé, au moment de leur choix : c'est-à-dire qu'ils se fondent sur l'existant, l'observé. Dans ce cas, du fait du décalage temporel (l'investissement en formation prend du temps), il est probable que ces paramètres auront changé au moment de leur arrivée sur le marché du travail. Et l'écart sera d'autant plus grand que de nombreux individus auront fait le même calcul : si les salaires et les débouchés dans l'informatique sont importants, on peut penser que de nombreux jeunes vont se diriger dans cette voie, ce qui peut entraîner une baisse des opportunités dans ce métier. Ajustement salutaire du marché pour l'avenir, mais sans effet sur l'investissement en éducation déjà réalisé, qui est largement irréversible.

De manière générale, les recherches sur cette question centrale font gravement défaut. Mais, on peut trouver là une explication du déclassement « subjectif » ressenti par certains individus. Certes, comme le soulignent **Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini**, les appréciations subjectives négatives sont relativement corrélées au déclassement objectif tel qu'elles le définissent en termes salarial – à savoir le fait de gagner un salaire inférieur au salaire médian du diplôme immédiatement inférieur. Mais cette corrélation entre position dans la distribution objective des salaires de son niveau de diplôme et ressenti négatif est loin d'être parfaite, et on peut penser que – parmi de nombreux autres facteurs – les erreurs d'anticipation jouent un certain rôle.

Si beaucoup d'aspects restent à explorer du côté de l'offre de travailleurs selon les niveaux de formation (et donc symétriquement de la demande d'éducation), il en est de même du côté de la demande des entreprises. Certains aspects du comportement des employeurs – concernant notamment le lien entre formes de stabilisation précoce et secteurs d'embauche – ont été évoqués dans la première livraison du Bilan Formation-Emploi (cf. notamment Lopez (2004), Mansuy, Minni (2004)). Des résultats présentés dans les articles qui suivent permettent d'inférer aussi certains comportements ou, du moins, de faire quelques hypothèses les concernant. Ainsi, par exemple, dans le cas des diplômés de CAP et BEP, **Liliane Bonnal, Pascal Favard et Sylvie Mendès-Clément** constatent que l'obtention du diplôme a un impact relativement important sur les modalités d'insertion, et confirment par là que « *le diplôme semble un signal fort pour les entreprises* ». La valorisation de la formation en alternance par ces dernières apparaît aussi : les jeunes qui font leur formation en apprentissage trouvent plus facilement un emploi.

Au-delà de constats ponctuels, deux questions importantes, et en partie liées, demeurent concernant les comportements des entreprises. D'une part, le changement technique et organisationnel, tout comme la modification des structures sectorielles, induisent des modifications dans les besoins de recrutement. L'idée que cette évolution se caractérise

---

4. Rappelons que, au delà du modèle de décision très simplifié évoqué ici, sur un marché du travail rationné (i.e. où le chômage est important), le rendement d'un diplôme ne découle pas seulement du salaire moyen auquel peuvent prétendre ses titulaires mais aussi de la « protection » face au chômage qu'il procure – sur ce point, cf. par exemple Balsan (2000).

par un biais en faveur du travail qualifié a été très largement développée et discutée parmi les économistes (Acemoglu, 2002). Ce fait est cependant difficile à établir directement au niveau empirique, puisque l'on connaît mal la nature réelle des postes de travail, et que l'on observe plutôt les caractéristiques des salariés en lien avec les salaires perçus ou éventuellement avec la nomenclature des postes qu'ils occupent. C'est en général cette matière qu'il faut interpréter pour juger de l'adéquation ou de l'inadéquation formation-emploi. C'est ce à quoi nous invitent les articles de ce dossier. D'autre part, face à ces éventuels changements en besoin de formation, il convient de saisir les ressorts de l'arbitrage entre formation interne (par la formation continue – cf. l'article de **Coralie Perez et Gwenaëlle Thomas** – mais aussi plus simplement « sur le tas ») et formation externe – *via* le recrutement de diplômés sur le marché « externe ». À notre connaissance, les ressorts et les modalités de cet arbitrage ont encore été peu explorés.

Rappelons enfin – même si aucun article ici présenté n'aborde spécifiquement ce thème - que la conjoncture joue fortement aussi bien sur l'offre que sur la demande : celle-ci a un impact aussi bien en amont sur les choix d'orientation qu'en aval sur les conditions d'insertion des jeunes – cf. notamment Fondeur et Minni (2004) – avec des effets qui peuvent être durables sur les trajectoires ultérieures. Ceci nous renvoie aussi de façon plus large aussi aux modalités de l'appariement.

### **Les modalités de l'appariement : à la recherche de la relation formation-emploi**

Les résultats des articles de ce dossier éclairent le processus d'insertion professionnelle des jeunes, et, au-delà, « d'appariement » de l'offre et de la demande sur le marché du travail français. De ce point de vue, il est frappant de constater, à un niveau très général, que le diagnostic n'est pas très différent au début des années 2000 de celui porté vingt ans auparavant : lien relativement distendu entre système de formation et système de production et « exclusion sélective » des jeunes du segment primaire du marché du travail (Garonna et Ryan, 1989), ceux-ci devant faire leurs classes, dans l'ordre de la file d'attente, au chômage, sur des emplois précaires ou sur lesquels ils sont déclassés.

Ainsi, **Pauline Givord** trace un tableau précis de la place des formes particulières d'emploi dans l'insertion des jeunes. Elle souligne que, s'il est plus fréquent aujourd'hui de débiter par un emploi temporaire, la transition vers un CDI est aussi moins rapide. Le caractère sélectif du marché du travail s'est accru : le désavantage comparatif sur le marché d'être non-diplômé a augmenté, ce qui peut résulter du fait que, dans un contexte où le niveau de formation des débutants s'est fortement accru, l'effet stigmatisant de la sortie du système éducatif sans diplôme suit la même tendance. Mais, à ce stade, il est difficile de distinguer cet effet d'un simple déclin de la demande pour le travail très peu qualifié.

L'exclusion sélective des jeunes marque non seulement les situations, mais aussi les trajectoires, du moins en bas de la hiérarchie des diplômes. **Liliane Bonnal, Pascal Favard et Sylvie Mendès-Clément** suivent les diplômés de niveau V à partir des panels de l'enquête *Génération* du Cereq. Ils constatent un fort « effet de mémoire » sur le marché du travail. À diplôme donné, la première situation d'emploi semble conditionner fortement la suite de la trajectoire. Le « chômage appelle le chômage » et, symétriquement, débiter directement par un emploi qualifié augmente fortement la probabilité d'occuper le même type d'emploi trois ans plus tard. S'agit-il d'un phénomène de « dépendance d'état » ? En

d'autres termes, est-ce bien le fait de passer par une situation donnée (le chômage, tel type d'emploi) qui marque durablement l'individu – *via* la stigmatisation, la perte de capital humain ou un autre mécanisme ? Les auteurs se rallient plutôt à l'hypothèse alternative : le retour fréquent au même état résulterait plutôt de caractéristiques individuelles inobservées qui rendent plus probable telle ou telle situation. Le marché du travail opérerait donc, pour ce type de main-d'œuvre, un tri relativement précoce et prégnant.

Le déclassement est une autre caractéristique qui n'a fait que se renforcer au cours du temps (cf. Giret *et al.*, 2005). Prenant le critère du salaire, **Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini** s'attachent au parcours des individus durant les trois années qui suivent la sortie du système de formation. De nombreux jeunes acceptent le déclassement pour obtenir un emploi et même parfois une décote salariale pour passer d'un emploi précaire à un emploi stable. La sortie du déclassement se fait dans six cas sur dix par un changement d'entreprise et non par promotion interne : le déclassement traditionnel correspondant à la logique des marchés internes (accès à un « port d'entrée », pour reprendre la terminologie de Doeringer et Piore (1971), en bas dans la hiérarchie avant de « monter » avec l'ancienneté) n'est donc plus le cas dominant. De plus, cette sortie dépend du niveau de diplôme (c'est pour les bac + 5 qu'elle est la plus rapide) ainsi que du genre (les jeunes filles sont à la fois plus touchées par le déclassement et en sortent plus difficilement). À un niveau plus désagrégé de la nomenclature des diplômes, l'effet de la spécialité apparaîtrait aussi sans doute plus nettement et contribuerait d'ailleurs peut-être à expliquer une partie de l'écart selon le genre. Au-delà, la sortie du déclassement est aussi marquée par les origines sociales. Par exemple, être un fils de cadre ou avoir une mère active occupée augmente la probabilité de sortir rapidement du déclassement. Peut-on en conclure que les réseaux sociaux – dont les sociologues ont montré, à la suite de Granovetter (1974), le rôle sur le marché du travail – jouent aussi un rôle important dans les transitions au sein de l'emploi ou entre emplois ? Ces corrélations peuvent en fait cacher le jeu d'autres variables – à niveau donné, la spécialité de formation, par exemple, peut être à la fois corrélée à l'origine sociale et à la mobilité ascendante sur le marché du travail. Il s'agit là d'une hypothèse qu'il faudrait tester.

Mais le déclassement n'est qu'un aspect de « l'adéquation » de la formation (initiale) à l'emploi. En reprenant la distinction de Couppié *et al.* (2005), celle-ci peut s'analyser à travers une logique de niveau (discordance en terme de « déclassement ») ou une logique de spécialité (discordance en termes de « désajustement »). Dans cet esprit, **Olivier Chardon** dresse une cartographie détaillée des liens formation-emploi selon les professions. Pour un tiers d'entre elles, le lien est très fort, et on est plutôt dans une logique de métier ou encore de « marchés professionnels ». On y retrouve toutes les professions dont l'accès est fortement conditionné par une spécialité de formation, comme par exemple les professions de santé, ainsi que les métiers historiquement liés à l'artisanat. Pour les autres professions, le lien est plus lâche, voire très distendu pour un tiers d'entre elles, celles qui ne sont pas liées à des spécialités de formation précises. On retrouve alors la logique globale, mentionnée plus haut, d'un marché du travail pénalisé par l'éloignement entre le système de formation et le système de production. Au-delà de cette tripartition, l'auteur distingue sept classes de professions selon le type de relation formation-emploi (niveau de formation, degré, ajustement à des spécialités, place des jeunes, etc.).

Un faible lien entre spécialité de formation et profession doit-il cependant s'interpréter en termes de « désajustements » ? Dans le prolongement du travail d'Olivier Chardon, et en se focalisant sur les jeunes débutants dans trois domaines professionnels (le bâti-

ment, l'hôtellerie-restauration-alimentation et le commerce), **Frédéric Lainé** nuance fortement cette approche. Il souligne notamment que la formation nécessaire pour exercer une profession peut s'acquérir aussi par l'expérience professionnelle – ainsi que par la formation continue – si bien qu'il est réducteur de postuler une nécessaire adéquation *a priori* entre une formation initiale et une profession. Cette remarque s'étend à l'adéquation en termes de niveau, au-delà des seuls jeunes. Partant du constat que, à profession donnée, les « sur-diplômés » (« *over-educated* ») avaient en moyenne moins d'expérience professionnelle, Sicherman (1991) a souligné qu'il fallait raisonner à partir du portefeuille des composantes du capital humain des individus (acquis par la formation initiale, l'expérience professionnelle, l'ancienneté – corrélée à l'accumulation de capital humain spécifique – ou la formation continue). Des portefeuilles de structures différentes peuvent correspondre à un même niveau de compétence exigé par une profession. Cette remarque n'élimine pas le fait qu'il puisse exister un déclassement si la même formation initiale est valorisée différemment pour deux individus par ailleurs comparables (notamment en expérience et en ancienneté dans l'emploi).

L'article de Frédéric Lainé permet aussi d'éclairer un autre aspect des « fondements micro-économiques » de la relation formation-emploi. Nous nous sommes intéressés plus haut au choix de formation initiale des individus. Mais il reste à s'interroger sur la façon dont leur formation sera valorisée. On a souligné combien cette valorisation était conditionnée par le mode de fonctionnement du marché du travail, mais aussi par l'origine sociale et nationale des individus – processus sur lequel revient l'auteur, l'accès aux différents types de profession pouvant être conditionné aussi par les ressources en capital économique et en capital social, et donc pas seulement en capital humain. Il en résulte que l'ajustement d'une spécialité de formation à un type de profession – même quand ce lien est en théorie rendu possible par l'existence de formations professionnelles bien identifiées – va dépendre du jeu des acteurs. Il est notamment intéressant de noter que, pour les trois domaines professionnels étudiés, un niveau de formation faible (VI, V bis ou V sans diplôme) dans les spécialités conduisant « normalement » à ces professions conduit plutôt vers d'autres métiers. On peut supposer avec l'auteur que ce « désajustement » résulte des processus de sélection des entreprises. Mais symétriquement, un niveau « élevé » (IV) dans ces mêmes spécialités conduit aussi vers d'autres métiers. Ici, l'explication est plutôt à chercher du côté de « l'offre » : profitant des compétences plus générales acquises, les jeunes préfèrent valoriser leur formation dans d'autres secteurs : même pour les formations professionnelles, la logique de niveau reste forte et peut même l'emporter sur la logique de spécialité (Verdier, 2001).

À la lecture de tous ces résultats, on pourrait conclure que la relation formation-emploi est décidément « introuvable », pour reprendre le titre du célèbre ouvrage dirigé par Lucie Tanguy (1986). Mais, comme Rose (2005), on peut se poser la question : « est-ce vraiment un problème ? » Ceci nous renvoie à la question complexe et très sensible des politiques publiques de formation.

### **Adéquation de la formation et insertion des jeunes : à la recherche d'une politique de formation**

Les modes d'approche des politiques de formation ont beaucoup évolué en trois décennies. La question de « l'adéquation » est restée centrale jusqu'aux années 1970, notamment dans le cadre de la planification reposant sur une prospective des métiers et des

qualifications. L'enjeu, dans le contexte de la croissance fordiste, était d'assurer à une économie en pleine croissance et en pleine mutation les « qualifications » dont elle avait besoin. Avec la montée du chômage des jeunes, le problème de leur insertion est devenu la préoccupation majeure. Outre le déploiement massif des dispositifs de la politique de l'emploi, deux réponses ont été apportées du côté de la formation : l'élévation du niveau général et le rapprochement – *via* le développement des formations professionnelles et le soutien aux formations en alternance – du système de formation et du système de production. Le souci de l'adéquation de formations spécialisées à des métiers donnés s'est un peu estompé – même s'il a réapparu à la fin des années 1990 quand des pénuries de main-d'œuvre se sont fait sentir dans certains secteurs, comme l'informatique.

Où en sommes nous aujourd'hui ? D'un point de vue très général, l'insertion professionnelle des jeunes est un problème toujours aussi prégnant, comme en attestent le niveau élevé de leur chômage, tout comme les phénomènes de déclassement et de désajustements horizontaux que l'on vient d'évoquer – et qui renvoie à la question de l'adéquation. Ces réalités font peser un doute sur l'efficacité de la politique de formation menée jusqu'ici : est-elle adaptée aux besoins des entreprises, n'a-t-on pas élevé trop rapidement les niveaux ?

Pour essayer de répondre à ces questions, et rendre compte des constats empiriques présentés dans les articles qui suivent, un bref détour théorique s'impose. En effet, l'interprétation de la relation formation-emploi met en jeu à la fois des modèles du système éducatif et des modèles de fonctionnement du marché du travail.

Il existe deux modèles usuels du système scolaire dans l'analyse économique. Le premier met l'accent sur sa fonction de tri (ou de *signalement* pour reprendre le terme introduit par les théoriciens des années 1970 tels que Spence (1973) ou Arrow (1973)) : le diplôme signale aux employeurs les qualités des travailleurs, même si elles doivent peu à l'instruction qu'ils ont reçue. Le second modèle, celui du capital humain (Becker, 1964), à l'inverse, postule que l'école contribue à rendre les individus plus productifs. Il faut souligner que, pour les ajustements de court terme, les deux modèles ont des implications empiriques similaires. En particulier, tous deux impliquent qu'il y a une relation croissante entre niveau de formation et salaires, donc un rendement salarial des études, constat classique et encore attesté par de nombreux articles dans ce numéro.

En revanche, ces deux modèles ont des implications très différentes à plus long terme – et, par là, débouchent sur des recommandations de politique de formation distinctes. En forçant le trait, le modèle « filtre/signal » tient pour un gaspillage social une politique systématique d'élévation du niveau de formation (et tout encouragement à la course aux diplômes) : c'est le rang dans la hiérarchie des diplômes qui compte, et non pas le niveau de ces derniers. À l'inverse, dans le second modèle, l'investissement en formation a toujours un rendement positif, individuellement et collectivement. Dans les développements récents de la théorie du capital humain, offre et demande ne sont pas indépendantes à long terme, en niveau comme en structure : élever le niveau de formation peut avoir des effets sur la croissance (croissance « endogène ») et sur la « qualification » des emplois proposés. Certains éléments laissent même penser que c'est la croissance du nombre de diplômés qui aurait *induit* le progrès technique biaisé en leur faveur aux États-Unis (Acemoglu, 2002). Si, dans les économies développées et menacées par la concurrence des pays émergents, l'innovation doit être au cœur de la croissance, une politique éducative volontariste peut en être un des moteurs. Il s'agit peut-être encore

aujourd'hui d'un pari sur le long terme qui, malheureusement, n'a pas encore été documenté empiriquement.

Il faut naturellement articuler ces différentes approches théoriques. On peut admettre que la fonction du système scolaire est à la fois de trier (classer) et de « former » (doter les individus de capacités productives). Si on entre dans le détail, il faut distinguer selon le type de formation : générale – au rôle plus sélectif – ou professionnelle – axée sur l'apprentissage de compétences plus directement productives. Il faut se garder cependant de toute opposition tranchée : on a rappelé plus haut, à partir des résultats des articles présentés ici, que l'enseignement professionnel en France était aussi fortement marqué par une logique de niveau – et donc jouait aussi un rôle de « filtre ».

Surtout, au-delà de l'objectif d'élévation du niveau général, les conditions dans lesquelles sont délivrées les formations n'ont sans doute pas été assez pesées. Cela concerne au premier chef l'université qui a eu à faire face en très peu de temps à un afflux considérable de nouveaux étudiants, sans avoir les moyens de les porter jusqu'à l'obtention du Deug ou d'un diplôme plus élevé, activité très coûteuse en ressources. C'est un problème de moyens financiers aux multiples dimensions (locaux, personnels, bourses se substituant aux emplois « alimentaires » susceptibles de pénaliser le travail scolaire) mais aussi d'orientation : les étudiants sont-ils encouragés à se diriger vers les filières qui connaissent des débouchés ? Les universités ont-elles un dispositif de suivi de leurs étudiants suffisant pour en juger ? En d'autres termes, s'est-on donné les moyens de véritablement « former » ou s'est-on contenté de continuer avant tout à « trier » en translatant simplement toute la hiérarchie des diplômes vers le haut ? De ce point de vue, il n'y a pas de contradiction à dénoncer les effets pervers d'une massification de l'enseignement (Duru-Belat, 2006) et en même temps reconnaître que l'élévation du niveau de formation est à long terme une bonne chose. L'enjeu est alors reporté sur l'évaluation exacte du rendement social de l'effort éducatif – que cependant nul ne sait produire avec certitude (Gurgand, 2005).

De même qu'il existe plusieurs façon de comprendre les fonctions du système éducatif, il existe plusieurs théories du marché du travail (5). Dans le modèle de « compétition pour l'emploi », introduit par Thurow (1975), les salaires sont supposés rigides et attachés aux postes de travail. Les ajustements se font alors par les quantités, les postes les mieux rémunérés étant systématiquement offerts aux plus diplômés. Dans ces conditions, l'augmentation du niveau scolaire des travailleurs a des effets limités sur l'économie, si les postes de travail n'ont pas évolué parallèlement. Elle induit surtout les phénomènes de déclassement et de désajustements qui transparaissent à différents niveaux dans plusieurs articles de ce numéro.

À l'inverse, la théorie économique néo-classique met l'accent sur la productivité individuelle du travailleur et sur l'adéquation entre cette productivité et les salaires qui sont supposés s'ajuster librement (« compétition par les salaires » dans la terminologie de Thurow). Mais cette approche est également compatible avec les différents constats rappelés ici : à demande de travail donnée, l'accroissement de l'offre de diplômés entraîne une baisse du rendement salarial des diplômés. Un tel phénomène peut expliquer le

---

5. Les différentes conceptions du système scolaire et du marché du travail peuvent être diversement combinées car elles concernent des sphères qui interagissent mais ont chacune leur logique proche. Par exemple, une confusion vient peut-être du fait que le terme souvent employé de « dévalorisation des diplômes » renvoie à deux mécanismes distincts, relevant de chacune de ces deux sphères : la baisse (réelle ou supposée) du degré d'excellence exigé par le système scolaire lors de la certification et la baisse (via les salaires ou le déclassement statutaire) de la valeur de marché d'un diplôme sous l'effet de l'accroissement du nombre de diplômés.

déclassement salarial observé par **Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini**. De même, il peut expliquer un déclassement « statutaire » – *i.e.* en termes de niveau de qualification d'emploi (Forgeot et Gautié, 1997) – si le changement de statut est en fait un moyen d'ajustement des salaires, lorsque les grilles salariales sont rigides. Cependant, ce mouvement est parfaitement compatible avec le fait que l'effort de formation a permis d'augmenter les performances de l'économie. De ce point de vue, cette théorie incline à un jugement plus optimiste sur l'expansion scolaire.

La relation formation-emploi n'est cependant pas seulement affectée par les évolutions de l'offre de formation. Il faut s'intéresser aussi aux mutations, côté entreprises, de la demande. De ce point de vue, on peut notamment s'interroger sur les conséquences du passage progressif (et loin d'être uniforme, et encore moins achevé) d'une logique de « qualification » à une logique de « compétence ».

La logique de « qualification » fondait la relation formation-emploi des Trente Glorieuses, où les salaires étaient rattachés au poste de travail, à travers des grilles de classification (Parodi, puis à critères classants) largement déconnectées des caractéristiques des individus (et notamment de leur niveau de formation). Dans ce cadre strict, à emploi donné, un diplôme supérieur ne donne pas droit à un salaire supérieur : par construction institutionnelle, le salaire est rattaché au poste, pas au travailleur. Le lien positif entre diplôme et salaire résulte alors de l'affectation des travailleurs aux postes. Avec le passage à une logique de compétence et la tendance à l'individualisation des salaires qui en résulte, c'est de plus en plus la « productivité marginale » de l'individu lui-même que l'on cherche à rémunérer. Si, comme le suppose aussi bien la théorie du capital humain que la théorie du signal, compétence productive et niveau de formation sont positivement liés, à emploi donné quelqu'un de plus diplômé (même s'il est considéré comme « déclassé », ou « sur-éduqué ») devrait toujours toucher un salaire plus élevé – pour des constats dans ce sens, cf. Sicherman (1991).

Au-delà de ses implications empiriques, le passage progressif des « qualifications » aux « compétences » nous amène sans doute à changer nos représentations en termes d'adéquation et d'insertion.

Une première conséquence est qu'il faut passer, quand on s'intéresse aux « besoins » des entreprises, d'une prospective des métiers et des qualifications à une prospective des compétences, en gardant à l'esprit – pour ne pas reproduire une approche adéquationniste réductrice – que la formation requise renvoie à un éventail (formation initiale, continue, expérience, ancienneté). Et ce d'autant plus que les « compétences », au-delà des savoirs techniques, renvoient aux « savoir-faire » et « savoir-être » qui ne peuvent pas s'acquérir seulement dans le système de formation initiale.

Une deuxième conséquence est sans doute qu'il faut s'efforcer de rapprocher encore l'école du monde du travail. De ce point de vue, il serait intéressant de savoir plus précisément, dans le prolongement du travail de **Frédéric Lainé**, si, par exemple, l'avantage des formations professionnelles (DUT, BTS) sur le marché du travail est le résultat d'un processus de sélection (par rapport aux Deug notamment) ou d'une meilleure articulation des formations aux besoins des entreprises.

De façon beaucoup plus large, il faudrait pouvoir évaluer l'efficacité de la professionnalisation croissante des diplômés en France depuis 20 ans – avec notamment l'émergence

des bacs professionnels, des licences professionnelles, et plus récemment, l'encouragement au développement des masters professionnels, pour ne citer que quelques exemples (6).

Enfin, au niveau des individus, lorsque l'on s'intéresse aux conditions d'insertion selon la formation acquise, il faut sans doute changer d'indicateurs. De ce point de vue, les articles de ce dossier nous invitent peut-être à modifier nos représentations. D'une part, plutôt que le niveau de qualification d'emploi atteint, il convient de se focaliser d'avantage sur le lien entre diplôme et salaire (cf. l'article de **Stéphanie Moullet**) et, en longitudinal, sur la trajectoire salariale : l'émergence de l'intérêt pour le déclassement en terme salarial est un pas dans ce sens (cf. l'article d'**Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini**). D'autre part, plutôt que de se concentrer sur la « qualification » de l'emploi – défini à partir des classifications en termes de catégorie socioprofessionnelle, il faut élargir la perspective pour se préoccuper de sa « qualité », dont les dimensions sont multiples et dépassent le seul salaire. De ce point de vue, plusieurs articles de ce numéro intègrent certaines de ces dimensions, en reliant notamment l'insertion des diplômés au statut d'emploi (cf. notamment les contributions de **Pauline Givord**, et de **Frédéric Lainé**). À son tour, le statut conditionne notamment les opportunités d'accès à la formation continue, comme le montrent **Coralie Perez et Gwenaëlle Thomas**. Ces deux auteurs soulignent combien il s'agit là d'un enjeu important et d'un facteur clé de la « qualité » de l'emploi, dans un contexte où, de plus en plus, il s'agit de « sécuriser » les trajectoires professionnelles.

**Jérôme Gautié** (Professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, chercheur au Centre d'Économie de la Sorbonne et chercheur associé au Centre d'Étude de l'Emploi)

**Marc Gurgand** (Chercheur CNRS à Paris-Jourdan Sciences Économiques (unité mixte CNRS-EHESS-ENPC-ENS) et chercheur associé au Crest-Insee)

---

## BIBLIOGRAPHIE

**Acemoglu D. (2002)**, « Technical Change, Inequality and the Labor Market », *Journal of Economic Literature*, vol. XL.

**Arrow K. (1973)**, « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, vol. 2.

**Balsan D. (2000)**, « Évaluation des rendements éducatifs dans un contexte de chômage », *Économie Publique*, vol. 1, n° 5.

**Beaud S. (2002)**, *80 % au Bac... et après ?*, La Découverte.

**Becker G. (1964)**, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research.

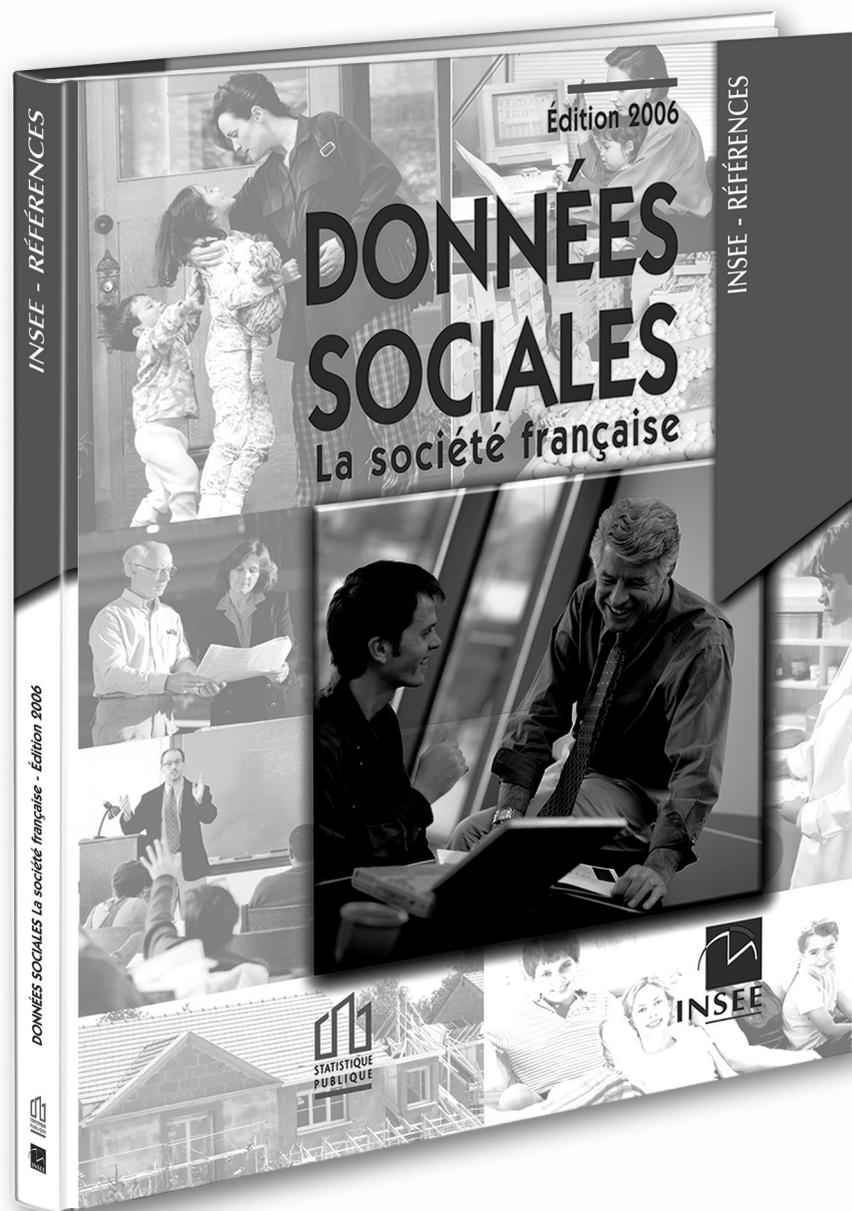
**Couppié T., Giret J.-F. et Lopez A. (2005)**, « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte-Cereq.

---

6. Pour des éléments de réflexion sur ce thème, on pourra se reporter notamment aux travaux de Paul Ryan (2001 et 2003).

- Darden L., Emmerson C., Frayne C. et Meghir C. (2003)**, « The impact of Financial Incentives on Education Choice », mimeo, IFS, Londres.
- Doeringer P. et Piore M. (1971)**, *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath, Lexington, Massachusetts.
- Duru-Bellat M. (2006)**, *L'inflation scolaire*, La République des idées, Seuil.
- Économie et Statistique (2004)**, « Bilan Formation Emploi, tome I », n° 378-379.
- Eckstein Z. et Wolpin K. (1999)**, « Why Youth Drop out of High School: the Impact of Preferences, Opportunities and Abilities », *Econometrica*, vol. 67.
- Forgeot G. et Gautié J. (1997)**, « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- Frickey A. et Primon J.-L. (2002)**, « Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail », *Formation Emploi*, n° 79.
- Garona P. et Ryan P. (1989)**, « Les travailleurs jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, n° 25.
- Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.) (2005)**, *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte-Cereq.
- Granovetter M. (1974)**, *Getting a Job: A Study of Contracts and Careers*, Chicago, the University of Chicago Press.
- Gurgand M. (2005)**, *Économie de l'éducation*, Collection Repères, La Découverte.
- Levy-Garboua L. (1976)**, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de Masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. 17.
- Lopez A. (2004)**, « Les modes de stabilisation de l'emploi en début de vie active », *Économie et Statistique*, n° 378-379, pp. 105-128.
- Mansuy M. et Minni C. (2004)**, « Le secteur de premier emploi oriente-t-il le début des parcours professionnels ? », *Économie et Statistique*, n° 378-379, pp. 129-146.
- Rose J. (2005)**, « Conclusion générale », in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte-Cereq.
- Ryan P. (2001)**, « The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective », *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 1, pp. 34-92.
- Ryan P. (2003)**, « Evaluating vocationalism », *European Journal of Education*, vol. 38, n° 2.
- Sicherman N. (1991)**, « Overeducation in the Labor Market », *Journal of Labor Economics*, vol. 9, n° 2.
- Spence M. (1973)**, « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87.
- Tanguy L. (dir) (1986)**, *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française.
- Thurow L. (1975)**, *Generating Inequality*, Basic Books, Mac Millan Press.
- Verdier E. (2001)**, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 75.
- Willis R. et Rosen S. (1979)**, « Education and self-selection », *Journal of Political Economy*, vol. 87.

# Zoom sur la vie des Français

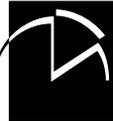


➤ Des spécialistes des sciences sociales éclairent les grands débats actuels :

- la famille,
- la formation,
- les conditions de travail...

En vente en librairie,  
à l'Insee et sur [www.insee.fr](http://www.insee.fr)

37 € - Collection Insee - Références

  
**INSEE**