

Politiques de formation des jeunes et marché du travail

La France des années quatre-vingts¹

par Eric Verdier*

Tirillée par des modèles contradictoires, la rénovation intense du système éducatif français n'a pu empêcher le maintien des tendances de fond : faiblesse de la formation professionnelle et domination du modèle d'enseignement général. L'augmentation du nombre de diplômés, en l'absence de lien institutionnel fort entre la formation et l'emploi, conduit alors à une concurrence croissante pour l'accès aux emplois stables et qualifiés. Chômage, précarisation et pérennisation des mesures jeunes en sont le corollaire dans le cadre d'un rationnement global de l'emploi.

Depuis le début des années quatre-vingts, les mutations du système éducatif français se sont accentuées. Dès 1987, le taux de scolarisation des 17-24 ans égalait en France celui des jeunes allemands et dépassait celui des américains (Debizet, 1990) alors qu'il était sensiblement plus faible 16 ans auparavant. Depuis lors, le mouvement s'accroît dans le cadre de l'objectif national (inscrit dans la loi depuis 1989) consistant, d'ici la fin du siècle, à mener 80 %

d'une cohorte de jeunes au niveau du baccalauréat : en 1992, 63 % d'une classe d'âge est inscrite en terminale d'un lycée contre 40 % en 1987.

Dans le même temps, les évolutions qualitatives ont été très importantes :

- compte tenu des coûts par élève qui situent la France en dessous de la moyenne de l'OCDE (Orivel, 1993), en particulier dans l'enseignement primaire, les rendements internes de l'éducation semblent être assez remarquables puisque les résultats des élèves français aux évaluations internationales normalisées placent ceux-ci dans le peloton de tête des pays de l'OCDE (Peretti, Meuret, 1993), juste derrière les pays d'Extrême-Orient (Japon et Corée), après une sensible amélioration de leur classement durant les années soixante-dix et quatre-vingt.

¹ Cet article s'appuie notamment sur une contribution présentée sous le titre « Education and the youth labor market in France : the increasing cost of adjustment in the 1980s » au Colloque de Santa Barbara, voir l'article de présentation de C. F. Buechtemann et D. Soloff.

* **Eric Verdier**, économiste, est chercheur au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail à Aix-en-Provence depuis septembre 1995. Eric Verdier était auparavant directeur-adjoint au Céreq. Ses travaux portent actuellement sur les politiques publiques dans les domaines de la formation et de l'emploi.

• En matière de formation professionnelle, l'amélioration des résultats et la rénovation des curricula ont été particulièrement intenses :

– le taux de réussite au diplôme de base de l'enseignement professionnel est passé de 58 % en 1982 à 66 % en 1991. On est cependant encore loin des taux de réussite à l'issue de l'apprentissage en Allemagne qui se situent à plus de 80 %. La sélectivité des épreuves théoriques, reflète le primat en France de la formation générale, explique ces taux d'échec encore importants (OCDE, 1993).

– en dix ans, la rénovation des diplômes s'est par exemple traduite par la suppression de 246 CAP (ou mentions de CAP) tandis que 165 autres étaient créés ou entièrement revus. En outre, le champ de l'enseignement technique s'est étendu avec la création d'une nouvelle catégorie de diplômes, les baccalauréats professionnels. La construction des curricula menée en concertation avec les professions a été fortement rationalisée, notamment par le recours à la technique des référentiels d'emploi (que doit savoir faire le diplômé ?) et de diplôme (que doit-il savoir ?) (Tanguy, 1991).

On est donc loin de l'image d'immobilisme traditionnellement accolée au système d'enseignement professionnel français à dominante scolaire.

L'ampleur de ces mutations appelle à s'interroger sur les effets que cette offre éducative renouvelée est susceptible d'entraîner sur le fonctionnement du marché du travail d'autant plus que le système éducatif fait souvent l'objet de jugements opposés mais dans tous les cas excessifs : d'un côté, cause majeure si ce n'est première du chômage par son inadaptation supposée aux « besoins » des entreprises, de l'autre, clé de voûte de la France future grâce à une formation garante de la cohésion sociale et facteur majeur de la compétitivité.

Le système de formation doit être considéré comme une « *branche productive clé (...)* » (Vernières, 1993) dont l'efficacité, parmi d'autres facteurs, contribue à la qualité des performances macro-économiques : il est en effet « *un puissant constructeur de la structure des entreprises* » (Lutz et alii, 1994). A ce titre, il intervient dans la régulation des marchés du travail, directement sur celui des jeunes et indirectement sur les marchés internes aux entreprises, par les arbitrages qu'il induit partiellement entre l'embauche de jeunes diplômés et la promotion interne, articulée éventuellement à la formation continue.

Dans cette perspective, cet article s'attache à deux phénomènes majeurs pour la relation formation-emploi et qui s'articulent l'un à l'autre :

• la confusion des choix éducatifs français qui s'appuient sur des représentations concurrentes si ce n'est contradictoires des liens entre formation et marché du travail. L'ambiguïté des politiques publiques qui en résulte, incite les individus, dans un contexte de forte incertitude économique, à privilégier des comportements de protection fondés notamment sur les poursuites d'étude ;

• le poids de la régulation concurrentielle de la relation formation-emploi qui se traduit d'ores et déjà par des coûts d'ajustement particulièrement élevés sur le marché du travail. Si le cours actuel devait se poursuivre, il est à craindre qu'ils ne s'accroissent en dévalorisant plus encore que dans le passé récent les investissements individuels et collectifs en formation.

LES HÉSITATIONS DE LA STRATÉGIE ÉDUCATIVE FRANÇAISE

S'interrogeant sur « *l'émergence d'un nouveau système productif* », Boyer (1992) fait ressortir que l'éducation et la formation professionnelle pourraient être au premier rang des « *déterminants de l'aptitude des pays à promouvoir une croissance cumulative* ». Mais cette orientation ne saurait être assimilée à une simple augmentation du capital humain. Les conditions de production et d'intégration de cette ressource dans les pratiques d'acteurs et les régulations du marché du travail pèsent tout autant sur les résultats obtenus que la qualité intrinsèque de la formation reçue.

A cet égard, les réformes éducatives des années quatre-vingts vont se mettre en place dans un cadre structurel fortement défavorable à la valorisation de la formation professionnelle des jeunes. En outre, l'approfondissement de la crise de l'emploi va révéler progressivement les dysfonctionnements du modèle français de relation entre la formation et l'emploi. Les réformes des années soixante qui culmineront en 1976 avec la création du collège unique avaient été engagées dans une conjoncture favorable en vue de renforcer l'égalité des chances. Celles des années quatre-vingts cherchent à recomposer structurellement les liens entre la formation et l'emploi dans un marché du travail des jeunes profondément dégradé.

UN CADRE STRUCTUREL DÉFAVORABLE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

La formation professionnelle des jeunes s'est développée massivement à compter des années soixante en réponse à l'extension de la scolarisation des jeunes issus de milieux traditionnellement peu éduqués. Ce développement, marqué notamment par la création des baccalauréats technologiques, des IUT et des STS, s'est fait dans le cadre d'une intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans un même ensemble. Ainsi qu'a pu le souligner Prost (1986), cette « démocratisation » s'est avérée ambiguë. Perdant son autonomie et une part de son identité, l'enseignement technique révélait le « *paradoxe d'une politique qui visait [...] explicitement à le promouvoir à parité de statut avec l'enseignement général, [...] et qui s'est traduite par [sa] minorisation...* » (Marry, Tanguy, 1986).

Durant les années soixante-dix, en réponse à des demandes pointues des branches professionnelles se mettent en place de multiples diplômes nationaux (plusieurs centaines) aux différents niveaux de certification. La caractéristique marquante de cette période tient à la constitution progressive mais pas nécessairement cohérente, dans le cadre de la formation initiale, de filières de diplômes professionnels structurées par niveaux : par exemple, CAP d'« électrotechnique », BEP d'« électrotechnique » (niveau V), baccalauréat de technicien en électrotechnique (niveau IV), brevet de technicien supérieur en électrotechnique et diplôme universitaire de technologie « génie électrique et informatique industrielle (niveau III). Cet empilement de certifications nationales, pour l'essentiel accessibles dans le cadre de cursus scolaires (à hauteur de 75 % globalement, de quasiment 100 % pour les formations professionnelles de niveaux IV et III) débouche sur un dispositif particulièrement complexe, d'une lisibilité difficile tant par les jeunes que par les entreprises. Cette multiplicité des diplômes professionnels résultait d'une démarche d'adéquation stricte de la formation aux emplois des diverses branches d'activité économique.

Le système de formation professionnelle français s'est construit sur le principe formel, mais bien ancré dans les représentations sociales, d'une correspondance terme à terme entre niveaux hiérarchiques de l'emploi et niveaux de formation censés répondre à ces besoins. Cette conception met au second rang la dimension professionnelle pour étalonner les deux

ensembles – diplômes et postes de travail – en référence à des niveaux de formation générale (Affichard, 1983). Elle inscrit dans les nomenclatures la prééminence des connaissances générales sur les savoirs professionnels, elle cristallise le mode de sélection prééminent en France au sein du système éducatif : la capacité à suivre les filières de formation générale.

L'orientation des élèves et les vœux qu'ils expriment lorsqu'ils sont conduits à entrer dans l'enseignement professionnel à l'issue du collège, en témoigne. Les plus proches de la norme auront en effet tendance à s'engager dans les formations professionnelles les plus à même de leur offrir, ultérieurement, des possibilités de revenir dans la filière générale ou technologique, grâce à des classes « passerelles » qui se sont fortement développées depuis la formulation de l'objectif consistant à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Par exemple, parmi les spécialités industrielles, il s'agira de l'électrotechnique et des automatismes.

L'entrée dans la formation professionnelle repose fondamentalement sur le mode de l'échec qui, aux différents niveaux, aiguille sur l'enseignement technique les jeunes jugés incapables de poursuivre dans la filière noble. Ce principe de sélection est particulièrement rigoureux puisque la formation initiale « marque » les individus pour leur vie active : les possibilités d'accès à la certification en cours de carrière sont très limitées, en tout cas beaucoup plus qu'en Allemagne où 20 % des actions de formation durent plus d'une année contre seulement 8 % en France (Géhin, Méhaut, 1993). Cette articulation de l'enseignement général et de la voie professionnelle installe une hiérarchie qui place la seconde dans la dépendance du premier. Elle concrétise un compromis entre une logique de séparation (de l'école du peuple et de celle de l'élite) et une logique d'intégration par l'accès de tous au savoir, portée par l'idéal républicain (d'Iribarne, 1993).

Les BTS et surtout les DUT se situaient dans un positionnement moins défavorable : s'adressant à des bacheliers, technologiques et généraux, ils bénéficiaient de la force de ce grade et s'inscrivaient dans un « monde » fondamentalement différent de celui des jeunes de l'enseignement professionnel court (la création des baccalauréats professionnels n'a pas fondamentalement modifié ces positionnements). Ceci participe de cette tendance, soulignée par Prost (1992), à privilégier la construction des filières de formation en partant du « haut » de la hiérarchie des

titres et des savoirs. Dès lors, ces formations s'exposent à devenir un palier dans le déroulement d'une filière longue et de ce fait plus « noble ».

UN AJUSTEMENT DE L'EMPLOI TRÈS FAVORABLE AUX JEUNES

Dans un premier temps, les comportements des agents n'ont pas été modifiés par le rationnement de l'emploi qui se traduit **mécaniquement** par un

accroissement du chômage des jeunes, qui n'est pas plus élevé que celui qui touche les autres catégories de main-d'œuvre (Affichard, 1981).

La prolongation puis le développement de la crise vont se traduire ensuite par un infléchissement sensible des pratiques de recrutement des entreprises au détriment des jeunes et en particulier des jeunes sortant du système éducatif. Le volume comme la proportion des jeunes recrutés à la fin de leurs études diminuent sensiblement.

Tableau 1
Évolution des recrutements annuels des entreprises et part des jeunes débutants
(Effectifs en milliers)

	1973-74	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
Ensemble des recrutements ¹	3 981	2 611	2 558	2 773	2 822	3 067	3 367
dont jeunes débutants ² (%)	695 (17)	380 (15)	358 (14)	387 (14)	406 (14)	391 (13)	433 (13)
Flux de sortants du système éducatif ³	718	700	719	678	693	646	640
Déficit de recrutement	23	320	361	391	287	254	207

Source : Potier (1990).

¹ Entre mars 1988 et mars 1989, les entreprises ont recruté 3 367 000 individus qui étaient, en mars 1988, actifs dans une autre entreprise ou bien inactifs, ou au chômage, en études ou en apprentissage (les TUC et SIVP sont compris dans l'emploi).

² En mars 1988, 391 000 jeunes étaient employés par une entreprise (y compris TUC ou SIVP) et étaient l'année précédente dans le système éducatif ou en apprentissage ou au service national (mais sans avoir travaillé avant d'entrer au service national). Voir Bilan Formation-Emploi 1986. INSEE-Résultats no 75, juin 1990, p. 74.

³ Il s'agit des jeunes sortis en juin de l'année précédente de l'appareil scolaire et de l'apprentissage - moins les entrées directes au service national (en 1988-1989, il s'agit d'une estimation).

Rationnement de l'emploi (0,1 % par an de progression de l'emploi de 1981 à 1989 contre 0,3 % pour la population active) et modification du comportement des entreprises en matière d'embauche se conjuguent pour accentuer sensiblement les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes.

Un accord social tacite s'est progressivement mis en place pour limiter les effets de la crise de l'emploi et des difficultés économiques sur les marchés internes en intervenant aux deux extrêmes de la pyramide des âges des salariés.

D'une part, un processus d'éviction des plus âgés s'est développé avec l'aide massive de l'Etat sous forme notamment de pré-retraites (Colin, Cros, Verdier et Welcome, 1982). L'intensité de ces mesures d'âge a été telle que le taux d'activité des hommes âgés de 55-59 ans se situe en France (57,9 % en 1991) 16 points en dessous de son niveau en Allemagne et au Royaume-Uni (Guillemard, 1993).

D'autre part, les marchés internes se sont largement fermés aux jeunes puisqu'au cours des années quatre-vingts, la proportion de jeunes de moins de

25 ans a diminué dans tous les secteurs d'activité. Globalement, entre 1982 et 1990, l'emploi des jeunes a baissé de plus de 19 % alors que l'emploi total a augmenté de plus de 19 % (et encore sont comptabilisés des emplois pour les jeunes à statut particulier comme les TUC puis les CES dont les taux de retour vers l'emploi ordinaire sont particulièrement faibles (voir Aucouturier, Gélot, 1994). Dans le secteur énergétique, le total des emplois a baissé de 12,3 %, celui des jeunes de moins de 25 ans de plus de 70 % tandis que dans les banques et les assurances, le niveau d'emploi augmentait de 5,6 % et 9,6 %, la part des jeunes diminuant respectivement de 36,4 % et 41,6 % (INSEE, 1993). Ce compromis social repose donc sur le principe d'un partage du travail intergénérationnel où « une seule génération travaille à la fois » (Elbaum, 1994).

Certes, dans le cas des jeunes, une partie de la baisse de l'emploi des moins de 25 ans résulte mécaniquement de l'allongement de la durée des études mais il n'en demeure pas moins que les entreprises se détournent largement des jeunes débutants. Le déficit de recrutement vis-à-vis du flux de sortants s'accroît fortement jusqu'en 1985-1986 pour atteindre près de 400 000 emplois (Pottier, 1990). Au-delà, le développement des dispositifs publics d'aide à l'insertion et la reprise économique et des créations d'emplois de 1987 à 1991 vont desserrer légèrement la contrainte mais sans modifier fondamentalement la situation. Cette baisse de la part des jeunes débutants dans les

recrutements qui s'est accentuée à la faveur du retournement de conjoncture de 1992, est d'autant plus remarquable que les flux de sortants diminuaient d'environ 60 000 par an. A noter que les facteurs démographiques n'interféraient pas puisque la population âgée de 15 à 24 ans est étale de 1982 à 1991.

C'est ainsi que s'est progressivement mise en place (le phénomène n'avait pas cours dans la première phase de la crise) une particularité française du marché du travail des jeunes, partagée il est vrai avec les autres pays latins, qui aboutit à les exposer à un chômage de file d'attente devant les marchés internes ou au mieux à débiter sur le segment « secondaire » (Gautié, 1994). Ce mécanisme d'« exclusion sélective » (pour reprendre les termes de Garonna et Ryan, 1989) ressort tout particulièrement de la comparaison avec les pays européens caractérisés par un apprentissage articulé à des marchés professionnels : non seulement le taux de chômage des jeunes est très élevé en France mais surtout le rapport taux de chômage des jeunes/taux de chômage de l'ensemble des actifs est beaucoup plus élevé qu'il ne l'est en Allemagne, ainsi que dans les autres pays de langue allemande, et au Royaume-Uni (tableau 2). Les disparités de situation démographique ne sauraient expliquer ces différences (Join-Lambert, Pottier, Sauvageot, 1993).

Vis-à-vis de la Grande-Bretagne dont les logiques institutionnelles se sont rapprochées de celles de la France durant les années quatre-vingts, l'écart varie selon la conjoncture : le moindre poids des marchés internes et les bas coûts de la main-d'œuvre juvénile expliquent que la reprise des embauches bénéficie plus rapidement aux jeunes anglais qu'aux autres catégories de main-d'œuvre.

L'écart est structurel par rapport à l'Allemagne qui se distingue de l'ensemble des pays européens par le fait que le chômage est régulièrement plus faible pour les jeunes de moins de 25 ans qu'il ne l'est pour les 25-49 ans. Certes, il faut tenir compte du fait que les apprentis allemands qui, durant les années quatre-vingts représentaient de 15 à 18 % des jeunes de 16 à 25 ans (contre 2,5 % en France), étaient comptabilisés dans l'emploi. Mais même en annulant cet effet institutionnel² (voir les suggestions

² Ce qui en soit mériterait d'être discuté car la réduction du contrat d'apprentissage à une formation classée dans l'inactivité est sans doute, de prime abord, statistiquement correct mais contestable pour ce qui est du fonctionnement du marché du travail en tout cas. La conclusion d'un contrat d'apprentissage nécessite un engagement formel des trois parties, jeune, entreprise et centre d'apprentissage (CFA). D'ailleurs, les pouvoirs publics français rencontrent depuis 15 ans d'importantes difficultés à développer l'apprentissage.

Tableau 2
Chômage des jeunes et des adultes en Europe

	Allemagne de l'Ouest	Royaume-Uni	France	Espagne	Italie	CEE
Taux de chômage global (%)						
en 1985	7,1	11,4	10,2	21,6	9,6	10,8
en 1990	5,1	7,1	9,1	16,1	9,8	8,5
Rapport entre taux de chômage des jeunes et taux de chômage global						
en 1985	1,4	1,6	2,5	2,2	3,3	2,1
en 1990	0,9	1,5	2,1	2,0	3,0	1,9

Source : Eurostat, le chômage dans la Communauté, octobre 1991.

en ce sens de (Elbaum, Marchand, 1994), les proportions de jeunes hommes et de jeunes femmes chômeurs étaient, à la fin des années quatre-vingts, respectivement 1,45 et 1,92 fois plus élevées en France qu'en Allemagne (Benoit-Guilbaud et alii, 1994). En outre, il faudrait tenir compte du fait que dans le cas français, l'emploi intègre les TUC (et maintenant CES) ainsi que les bénéficiaires de formules en alternance, soit 5,7 % (hors apprentissage) de la classe d'âge des 16-25 ans ou encore 14 % des jeunes en emploi. L'explication tient au lien institutionnel qu'établit le système dual entre la formation et l'emploi en construisant dans le même cadre un diplôme et une qualification professionnelle (potentiellement) reconnue et transférable dans le cadre de marchés professionnels du travail. La qualité des formations est reconnue par les employeurs qui y sont d'ailleurs directement engagés (le taux de maintien à l'issue de la formation est de l'ordre des deux tiers). En bref, les employeurs allemands se sentent engagés par l'emploi de ceux et celles qu'ils ont formés comme apprentis.

En France, durant les premières années quatre-vingts, et en particulier en 1983, l'enseignement professionnel connaît une brusque dévalorisation sur le marché du travail : le taux de chômage des jeunes sortant du système éducatif avec un CAP ou un BEP progresse de 10 points ce qui les place à un niveau très proche des sans diplômes (aux alentours de 60 %). C'est notamment en réaction à cette tendance qui paraît remettre en cause les fondements même de l'enseignement

professionnel que s'engage au ministère de l'Éducation nationale une réflexion sur les réformes à entreprendre.

L'AMBIGUÏTÉ DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Au stade actuel, dans un contexte macro-économique particulièrement difficile, les acteurs sociaux et les pouvoirs publics ne sont pas parvenus à dégager une

cohérence entre la dynamique éducative et la gestion de l'emploi dans les entreprises. L'accent mis sur la cohérence sociétale (à la suite des travaux de Maurice, Sellier, Silvestre, 1982) souligne qu'il ne s'agit pas ici de dénoncer l'action de l'Education nationale mais de montrer que les aléas des réformes de la formation résultent de choix qui engagent d'autres acteurs, en particulier les entreprises et leurs représentants qui sont partie prenante de la construction des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives placées auprès du ministre de l'Education. En outre, certains de ces choix s'expliquent par la place accordée par l'ensemble de la société française au diplôme dans la structuration sociale (Baudelot, Glaude, 1990).

Depuis dix ans, la politique de formation professionnelle et d'insertion des jeunes hésite entre trois voies guères faciles à concilier :

– une voie « allemande » qui chercherait d'une part à revaloriser l'enseignement professionnel, d'autre part à développer les formations par alternance. La création des baccalauréats professionnels en 1985 décloisonne la filière menant aux CAP et surtout aux BEP et lui offre la reconnaissance, si importante dans le contexte français, du baccalauréat qui est formellement le premier grade universitaire. En outre, l'objectif récurrent d'un gouvernement à l'autre, de doubler à brève échéance le flux de jeunes passant par les formations en alternance témoigne de la fascination exercée par le modèle allemand. La possibilité, depuis 1987, de préparer l'ensemble des diplômes à finalité professionnelle, y compris de l'enseignement supérieur, par la voie de l'apprentissage participe du même processus.

Mais deux concessions de poids à la logique sociétale des niveaux de formation sont introduites :

- Le fait d'accoler le grade de bachelier aux nouvelles formations professionnelles qui prolongent les CAP et les BEP a certes pour but de constituer à leur endroit une image sociale favorable. Mais dans le même temps, il maintient l'enseignement professionnel dans la dépendance symbolique de la filière générale.
- La possibilité pour un jeune, depuis la loi de 1987, de rester dans la nouvelle filière de l'apprentissage pour préparer successivement des diplômes de différents niveaux (formellement du CAP au diplôme de l'ingénieur) affaiblit, sur le papier tout du moins, l'objectif de faire de cette alternance à la fois le cadre constitutif d'une compétence professionnelle de base et une mesure destinée à favoriser l'insertion. Cer-

tains, à l'UIMM. en particulier, y ont vu le moyen de construire un système de formation concurrent de celui de l'Education nationale.

En outre, cet objectif de doubler ou de tripler les effectifs de jeunes formés en alternance témoigne d'une croyance (naïve ?) dans une modalité de formation qui, en soi, serait l'une des clés de la résolution du chômage des jeunes : ces objectifs quantifiés oublient largement que, dans le modèle allemand, le plus décisif n'est pas tant la pédagogie de l'alternance, mais la qualité et la portée des engagements souscrits par trois partenaires : l'employeur, le jeune et l'école professionnelle (Lutz, 1992). Outre, le contrat de travail, le fait que le diplôme soit ipso facto une qualification reconnue par les branches professionnelles (y compris les formations transversales comme le tertiaire de bureau) est le support-clé de ces engagements. Sans mythifier un système dual fortement hétérogène, il est patent que de plusieurs points de vue l'alternance « à la française » est loin de son modèle allemand : d'une part la qualité de l'encadrement tutorial et des équipements pédagogiques et matériels dans les entreprises laisse encore largement à désirer alors que ces composantes de la formation duale allemande représente plus de 50 % des dépenses à la charge des entreprises (Büchtemann, Schupp, Soloff, 1994) ; d'autre part la reconnaissance des diplômes n'est qu'une possibilité, qui dépend d'une négociation laissée à la discrétion des branches, alors qu'ils ont été créés le plus souvent à la demande des professions.



Le Monde, 4 juin 1991.

– une voie « japonaise » consistant à développer à marche forcée la formation générale, à charge pour les entreprises à partir de là de structurer effica-

cement leurs collectifs de travail avec une main-d'œuvre plus à même de s'adapter aux changements technologiques et organisationnels et plus en mesure de prendre des initiatives et des responsabilités. L'objectif consistant à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac et consacré par la loi en 1989, symbolise cette orientation. Cette référence au Japon n'est pas artificielle dans la mesure où ce choix a été inspirée par les conclusions d'un voyage du Premier ministre dans ce pays en 1984 : « *Leurs ouvriers sont tous bacheliers* ».

Ce slogan, résultant d'une lecture sommaire de l'organisation des entreprises japonaises, n'aurait probablement pas pris force de loi s'il n'avait pas été en phase avec les représentations dominantes en France. Il réactivait le principe de l'égalité des chances et l'idéal républicain à la Jules Ferry (d'Iribarne, 1993) dans une période de profond désarroi vis-à-vis de la croissance soutenue du chômage des jeunes et de l'inefficacité de la formation professionnelle en matière d'insertion.

La cohérence de la construction sociétale japonaise n'a guère été prise en compte autrement que dans des évocations générales (jusqu'à la formulation tardive de la politique de changement du travail avancée par Martine Aubry qui visait à inciter les partenaires sociaux à mettre en phase l'organisation du travail, les classifications et les carrières avec la mobilisation des ressources construites notamment par la formation). Deux dimensions ont été plus particulièrement négligées : la capacité des entreprises à produire dans le cadre de leurs marchés internes une qualification individuelle et collective, régulièrement améliorée par l'organisation qualifiante ; des carrières sensiblement éloignées du modèle méritocratique français puisqu'un jeune ingénieur japonais débutera avec un salaire sensiblement plus faible que celui d'un ouvrier expérimenté. C'est à l'épreuve de l'insertion dans l'organisation et au fil de la construction de la professionnalité que se valide et se reconstruit l'opérationnalité économique et sociale du savoir et des connaissances.

— une voie « britannique » considérant que l'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes passe d'abord par un abaissement des coûts salariaux compte tenu de l'importance du chômage « classique ». C'est dans cette perspective que s'inscrivent les nombreuses aides publiques et nouveaux statuts pour les jeunes qui permettent de contourner la législation sur le salaire minimum et qui ne comportent que des engagements limités des entreprises en

matière de formation professionnelle (exonérations de charges sociales, contrats emploi-solidarité, stages pratiques en entreprises et stages d'initiation à la vie professionnelle...). Plus symptomatique encore est le fait que soient attachées à la conclusion d'un contrat d'apprentissage des exonérations de charges sociales et un crédit d'impôt. Peut-on à la fois favoriser des effets d'aubaine qui diminuent la portée des engagements des partenaires et en particulier des employeurs, et annoncer qu'il s'agit de construire une compétence professionnelle de base dont le rendement se conçoit nécessairement sur le moyen terme ?

Non seulement chacune des voies est emprunte d'ambiguïtés mais en outre leur coexistence est source de confusions : la proposition de Contrat d'insertion professionnelle (CIP) en est l'expression la plus achevée puisqu'elle revenait à appliquer à un diplôme de bac +2, de nature professionnelle mais donnant lieu de plus en plus souvent à des poursuites d'études, un SMIC jeunes dès lors que cette formation débouchait sur un chômage d'insertion.

Un mouvement auto-entretenu de poursuite d'études

Compte tenu de ces contradictions, les logiques de fond qui traversent traditionnellement l'espace éducatif français l'ont emporté. C'est ainsi que le slogan des 80 % au niveau du bac qui, initialement tout du moins, misait sur le développement privilégié d'une filière technique reposant sur les nouveaux baccalauréats professionnels, a été réinterprété par l'ensemble

du corps social français comme une invitation à pousser le plus loin possible les investissements en formation générale. Les baccalauréats généraux ont représenté les deux tiers de l'accroissement des flux de formés accédant au niveau IV de formation entre 1987 et 1991 (Tanguy, 1991).

En outre les mouvements de poursuite d'études à l'issue des formations technologiques n'ont cessé de s'accroître : 45 % des titulaires d'un DUT et 25 % d'un BTS (niveau III), diplômés en 1988, ont continué leurs études contre respectivement 33 % et 20 % pour les promotions de 1984³ ; à l'issue des baccalauréats technologiques, la poursuite d'études dépasse les 80 % pour les spécialités tertiaires (malgré un taux important d'échecs dans l'enseignement supérieur) et les 90 % pour les spécialités industrielles : ces diplômés ont perdu la finalité d'insertion professionnelle qui était la leur lors de leur création dans les années soixante ; les premières promotions des tout récents bacs professionnels sont entrées dans l'enseignement supérieur à hauteur du tiers des effectifs diplômés (Hallier, 1991).

Des facteurs internes et externes au système éducatif entretiennent ce mouvement de fuite en avant. Les filières sélectives à l'entrée que sont les BTS et surtout les DUT attirent des bacheliers de la filière générale qui aspirent à poursuivre leurs études au-delà du diplôme professionnel, vers des diplômes universitaires de 2^e cycle (bac + 4).

En outre, le fait que la qualité de l'insertion professionnelle soit fortement liée au niveau de diplôme pousse en ce sens : surtout s'il a été acquis dans l'enseignement supérieur, la diplôme diminue la vulnérabilité au chômage et la précarité de l'emploi, même si cette protection n'est que relative puisqu'en 1991, les deux-tiers des chômeurs de 15-24 ans avaient au moins un CAP (Join-Lambert, Pottier, Sauvageot, 1993). De plus, la dispersion salariale associée à chaque type de diplôme a diminué, ce qui attesterait du rôle croissant du niveau de formation dans la fixation des salaires (Baudelot, Glaude, 1991).

Enfin, depuis le milieu des années soixante-dix, la référence aux niveaux de l'Education nationale dans les grilles salariales des conventions collectives à critères classants apporte un argument supplémentaire à

la logique du niveau et potentiellement à un comportement de poursuite d'études. Jobert et Tallard (1993) soulignent que cette référence « manifeste une rupture importante avec le mode traditionnel de prise en compte du diplôme fortement articulé sur une fonction précise (...) ou sanctionnant l'apprentissage du métier ».

Quels que puissent être les risques de déclassement en terme de salaire ou de classification, ils seront de toute façon bien moindres que ceux encourus par les diplômés de niveau inférieur et ouvriront des perspectives de carrière plus importantes. Dès lors, les familles font rationnellement le choix de la poursuite d'études (Commissariat général du Plan, 1993) et, sous l'effet de l'agrégation de ces micro-décisions, se met en place un mouvement auto-entretenu de poursuite d'études qui n'est pas régulé par les prix puisque l'essentiel des coûts directs d'études est pris en charge par la collectivité (Boudon, 1977). En outre, dans leur étude sur les salaires attachés aux diplômes, Baudelot et Glaude (1990) appellent que les « mérites individuels et les progrès des qualifications acquises au cours de la vie professionnelle ne sont pas de taille pour lutter avec efficacité contre le déclassement induit par les transformations structurelles de la hiérarchie des diplômes »⁴.

L'orientation vers les études générales détourne les jeunes de l'enseignement professionnel et risque de déstabiliser sa revalorisation entreprise dans les années quatre-vingts. C'est ce scénario que redoutent certains experts allemands qui voient dans la tendance de leurs jeunes compatriotes à s'engager dans des études générales le ferment d'une déstabilisation « à la française » du système dual (Lutz, 1991).

Les diplômés : « filtre » ou investissement ?

Ces tendances ne manqueront pas d'accroître le fait qu'en France, les diplômés ne construisent pas une

³ Depuis lors, cette tendance s'est accentuée puisque le taux de poursuite d'études atteint respectivement 60 % et 39 % pour les DUT et les BTS de 1992 (Martinelli, Vergnès 1995).

⁴ Le mouvement de protestation des étudiants d'IUT de l'hiver 1995 explicite bien ces différents phénomènes. La circulaire qui limitait drastiquement les poursuites d'études à l'issue d'un DUT ou d'un BTS a été perçue comme une remise en cause de la valeur sociale et économique de ces diplômés : « Pour beaucoup d'étudiants, l'IUT est un contrat-sécurité à court terme » (« Le Monde » du 11/2/95), ce qu'illustre une étudiante en déclarant : « Si je n'ai plus d'argent [pour continuer les études], j'aurai au moins acquis un diplôme négociable auprès des entreprises. Mais si les parents suivent, je vais continuer » car indique une autre étudiante « Avec un bac + 2, on commence à 6 000 francs et on finit sa carrière comme mon père au placard à 8 000 » (« Le Monde » *ibid.*).

qualification et une identité professionnelles reconnues mais signalent des aptitudes (Silvestre, 1987), de plus en plus souvent assimilées au niveau d'études atteint. A court terme, l'application de ce principe diminue les coûts de sélection et d'embauche mais avec le risque de désajustements ultérieurs qui se traduiront par des coûts supplémentaires en formation continue et/ou la répétition de procédures d'embauche : le niveau d'études est considéré comme l'indice favorable d'une compétence globale, d'une adaptabilité au « changement ». Pour autant, il ne garantit pas la capacité à s'insérer dans des dynamiques collectives, à assumer des responsabilités et à prendre des initiatives, autant de qualités communément mises en avant par les entreprises, y compris pour des emplois de base. En bref, la certitude n'est jamais totale quant au niveau de compétences des recrues diplômées mais elle paraît l'être en ce qui concerne les jeunes que l'on a écartés.

Dès lors, les études et les diplômes ne tendent-ils pas à s'imposer comme un filtre plutôt que comme un investissement en capital humain ? Déjà, sur la base de données françaises relativement anciennes (1977), Jarousse et Mingat (1986) ont pu montrer que des spécifications économétriques dérivées des hypothèses de la théorie du filtre⁵ et/ou du modèle de la concurrence pour l'emploi⁶ avaient un pouvoir explicatif du revenu en fonction de la durée des études au moins égal à celui des modèles de gains proposés par Mincer (1974). Ce ne serait plus « *la scolarité d'un individu qui déterminerait ses gains mais la position relative que lui confère cette scolarité dans la distribution du niveau éducatif des individus de sa génération* ». Pour l'enseignement supérieur, l'hypothèse du filtre d'aptitudes des diplômés s'avérerait plus performante que celle du contenu en connaissances apporté par la formation⁷.

Certes il ne s'agit pas de prétendre que la formation ne serait pas constitutive de qualifications et de compétences. A l'instar de Cahuc et Michel (1994), on peut considérer que les deux hypothèses, constitution d'un capital humain d'une part, théorie du filtre de l'autre sont plus complémentaires qu'exclusives. En raison de la poursuite des déclassements, de l'accentuation de la poursuite d'étude et de la référence de plus en plus explicite des employeurs aux niveaux de l'Education nationale, que ce soit dans le cadre des conventions collectives ou dans les pratiques d'embauche des entreprises, l'hypothèse du filtre joue sans doute un rôle plus important en France que dans les autres pays européens pour expliquer les ajustements de la formation et de l'emploi. On manque à l'heure

actuelle d'études comparatives situant les systèmes nationaux de formation vis-à-vis de ces deux hypothèses qui, replacées dans le cadre d'une analyse structurelle et institutionnelle permettraient d'apprécier les modalités de valorisation des investissements éducatifs sur le marché du travail (Boyer et Caroli, 1993).

Dans une conjoncture caractérisée par un rationnement global de l'emploi, le diplôme devient d'abord une protection contre le chômage, ensuite un positionnement pour l'accès aux marchés internes et enfin le facteur-clé d'une carrière salariale articulée à la constitution d'une qualification au caractère fortement spécifique.

Si ces pronostics s'avéraient exacts, les rendements individuels et collectifs du mouvement de poursuite d'études risqueraient fort de diminuer sensiblement au prix de fortes désillusions : dans les représentations sociales françaises, le fait de décrocher un baccalauréat, fut-il professionnel, est censé déboucher sur d'autres positions que celles d'ouvriers ou d'employés d'exécution ; ce sont pourtant celles-ci qui accueilleront des diplômés dès lors que 80 % d'entre eux auront été menés au niveau du bac. A notre connaissance, aucun débat d'envergure n'a encore été mené sur le lien diplôme-classification-statut social dans une quelconque commission de réflexion. Le marché sera donc appelé à trancher.

⁵ **La théorie du filtre** a été proposée en premier lieu par Arrow (1973) qui avance l'hypothèse selon laquelle la fonction du système scolaire est de révéler les qualités des individus qu'elles soient innées ou acquises ailleurs que dans celui-ci. Dans cette version « forte » de la théorie, l'école ne modifie en rien les individus compétents mais signale les doués et les moins doués. Dans une version « faible », la fonction du système éducatif n'est pas de sélectionner lui-même les individus les plus aptes mais de produire un critère de sélection qui soit socialement accepté (voir Caroli, 1993). C'est cette deuxième conception qui nous paraît la plus explicative des comportements en France, en particulier pour éclairer les décisions des individus en terme de poursuite d'études. Elle met l'accent, ainsi que le font Jarousse et Mingat dans leur approche économétrique sur la position relative des individus au sein d'une cohorte et sur la perception qu'ils en ont.

⁶ **Le modèle de la concurrence pour l'emploi** a été proposé par Thurow (1975). La productivité réside dans l'emploi et non dans le travailleur qui doit être formé par l'employeur pour occuper celui-ci productivement. Le niveau d'éducation est censé être prédictif de l'aptitude à être formé : les caractéristiques des travailleurs déterminent uniquement leur ordre d'accès aux opportunités d'emploi. Cette approche permettrait d'éclairer les conditions d'accès à des marchés internes dans un contexte d'emploi rationnel comme c'est le cas en France (sur l'ensemble de ces modèles voir, en langue française, Paul (1989)).

⁷ Le fait qu'elle ne joue pas pour l'enseignement professionnel pour lequel la dimension « connaissances » apparaît prééminente mériterait d'être repris avec des données récentes. En effet, durant la période 1964-1977, l'enseignement professionnel d'une part avait conservé une partie de ses liens antérieurs noués directement avec les entreprises au niveau local, d'autre part était animé par des enseignants issus du monde de la production. Depuis lors ces deux caractéristiques se sont sensiblement atténuées au profit d'un enseignement aligné plus fortement sur les savoirs généraux et théoriques (voir Tanguy, 1991b).

**PRÉDOMINANCE
D'UNE RÉGULATION
CONCURRENTIELLE DU MARCHÉ
DU TRAVAIL DES JEUNES**

L'absence de lien institutionnel stable entre la formation professionnelle et l'emploi, comme il en existe en Allemagne, met en concurrence les différentes catégories de jeunes sur le marché du travail. Seuls les sortants de certaines spécialités industrielles, pour l'essentiel des garçons, et de cursus destinant à des métiers artisanaux, échappent pour une part à l'acuité d'une concurrence d'autant plus intense que l'emploi est rationné : la protection relative dont ils

bénéficient, s'explique par la reconnaissance souvent explicite des diplômes professionnels dans certaines grilles de classification (plasturgie, chimie, caoutchouc...) (Jobert et Tallard, 1993). A l'inverse, les jeunes engagés dans des filières destinant au tertiaire, en grande majorité des filles, sont confrontés très directement à un environnement concurrentiel et ce d'autant plus que les flux ne sont guère régulés autrement que par la demande de formation⁸.

⁸ D'une part les liens avec les employeurs sont plus ténus puisque le champ professionnel ne correspond pas à proprement parler à une branche d'activité. D'autre part, contrairement aux spécialités industrielles, la régulation par les coûts de mise en place de la formation joue plus faiblement.

La régulation concurrentielle conduit les jeunes à tenter d'améliorer leur positionnement dans la file d'attente en allongeant leurs parcours éducatifs et les entreprises à durcir leurs critères de sélection. Elle joue un rôle d'autant plus important qu'elle constitue la modalité déterminante de confrontation entre deux constructions largement autonomes :

- un système de formation et d'éducation dont la relation avec l'emploi est faiblement instituée et qui, en outre, est sous l'emprise d'une dynamique fortement autonome : une tendance à la poursuite d'études entretenue par les comportements des individus qui recherchent par ce moyen une protection à l'égard des aléas du marché du travail et qui sont relayés par les choix propres d'une partie des acteurs internes du système éducatif, lesquels voient se renforcer leur poids social au fur et à mesure du développement de la scolarisation ;
- des marchés internes dont l'ancienneté a été traditionnellement le fondement⁹ essentiel faisant de la qualification avant tout un fait d'entreprise et d'organisation, par différence avec l'Allemagne où le système dual de formation professionnelle joue en ce domaine un rôle structurant (Silvestre, 1987). Ces marchés sont d'autant moins ouverts aujourd'hui que leur dynamique interne reposait antérieurement sur d'importantes créations d'emplois (Dubar et Podevin, 1990).

Cette disjonction renforce les difficultés de l'appariement entre les besoins des entreprises et les attentes des jeunes qui se fait donc de plus en plus tâtonnant et sélectif. Conjugué au rationnement de l'emploi et aux difficultés croissantes d'accès aux marchés internes, il rend très difficile la valorisation de la formation professionnelle sur le marché du travail. Les modalités d'ajustement, fondées sur une mise en concurrence des différentes catégories de jeunes, ont requis le développement d'une intervention publique qui a pris un caractère structurel. Elles n'ont de ce fait pas cessé de devenir plus coûteuses.

CROISSANCE DES DÉCLASSEMENTS¹⁰ DE DIPLÔMÉS ET EXCLUSION DES NON-QUALIFIÉS

Prolongeant un mouvement amorcé dès le milieu des années soixante-dix (Affichard, 1981), l'accès de jeunes au marché du travail se caractérise durant les années quatre-vingts par des risques croissants de déclassement. La part des insertions sur des emplois d'ouvriers est à peu près constante pour les diplô-

més de l'enseignement technique court mais les postes non qualifiés ont constitué un débouché plus fréquent à compter du début des années quatre-vingts alors que leur poids dans la population active occupée ne cesse de régresser (- 22 % entre 1982 et 1991)¹¹. Au bout de quelques années, des reclassements s'opèrent mais à un rythme de plus en plus lent si l'on compare des cohortes sorties à des dates différentes du système éducatif (Join-Lambert et Viney, 1988).

Cette augmentation des déclassements suivies de mobilités promotionnelles positives révèle un changement indéniable du fonctionnement des marchés internes. Alors que le passage d'ouvrier non qualifié à ouvrier qualifié s'assimilait traditionnellement à une mobilité promotionnelle (Dubar, Podevin, 1990) pour une main-d'œuvre majoritairement non diplômée, ces changements de qualification s'interprètent désormais comme des réajustements salariaux pour des jeunes le plus souvent diplômés. Il s'agit donc de processus de rattrapage suite à des embauches accompagnées de déclassements. En outre, les perspectives de promotion au-delà de la catégorie ouvrière semblent se limiter à des secteurs de process où, articulé à des efforts de formation continue particulièrement importants, l'accès aux catégories de la maîtrise et des techniciens s'effectue d'une manière privilégiée dans le cadre des marchés internes (Podevin et Viney 1991).

Les marchés internes qui prédominent traditionnellement en France maintiennent les embauches initiales des jeunes au plus bas niveau de la hiérarchie mais en appliquant cette formule à des jeunes de plus en plus souvent diplômés : ces processus apparaissent coûteux pour la collectivité lorsqu'ils concernent des formations professionnelles qui, d'une part, sont en partie spécifiques à une profession, d'autre part ont fait l'objet d'une négociation préalable avec les représentants de celle-ci et enfin sont mises en œuvre dans le cadre de l'alternance (il conviendrait bien sûr de s'interroger sur les modalités de cette négociation,

⁹ L'effet salarial de l'ancienneté sur la rémunération ouvrière était deux fois moins fort en Allemagne qu'il ne l'était en France (Depardieu, Payen, 1986).

¹⁰ Le terme de « déclassement » n'est pas utilisé ici dans le but de porter un jugement sur les modalités de l'insertion mais en référence à la norme sociale qui fait correspondre niveaux de diplôme et niveaux d'emploi ; elle exprime cette logique statutaire qui en France oriente puissamment les comportements en cours d'études et de mobilité sur le marché du travail.

¹¹ Depuis le milieu des années quatre-vingt, les déclassements à l'insertion ne se sont pas accrues en raison en particulier de la baisse des sorties à l'issue des CAP et des BEP et ce, à un rythme annuel de 20 000 depuis 1987 (Viaila, Lebris et Lemaire, 1994).

Tableau 3
Insertions par niveau de diplôme et profession à la sortie du système scolaire
 (1988, en %)

Profession	Niveau de diplôme				Total
	Sans diplôme ou brevet des collèges	CAP ou BEP	Baccalauréat	Supérieur au baccalauréat	
Garçons					
1. Agriculteurs, artisans commerçants	2	5	4	–	3
2. Cadres	–	–	–	41	10
3. Professions intermédiaires	11	3	37	46	22
4. Employés administratifs	11	10	31	8	14
5. Autres employés (de commerce ou des services aux particuliers)	13	4	11	–	7
6. Ouvriers qualifiés	16	34	11	2	16
7. Ouvriers non qualifiés	47	44	6	3	28
Total (Effectifs)	100 37 000	100 32 000	100 22 000	100 31 000	100 122 000
Filles					
1. Agriculteurs, artisans commerçants	4	1	1	1	1
2. Cadres	3	–	2	22	9
3. Professions intermédiaires	8	5	32	50	29
4. Employés administratifs	41	60	46	21	39
5. Autres employés (de commerce ou des services aux particuliers)	23	25	12	5	14
6. Ouvriers qualifiés	2	2	4	–	2
7. Ouvriers non qualifiés	19	7	3	1	6
Total (Effectifs)	100 32 000	100 50 000	100 48 000	100 76 000	100 206 000

NB : Le tableau concerne les jeunes ayant un emploi – y compris TUC et SIVP -9 mois environ après la sortie de l'école.

Le tableau fournit des ordres de grandeur plutôt que des estimations précises. En effet la plupart des résultats sont fragiles en raison de la faiblesse des échantillons observés.

Source : enquête Emploi. Bilan Formation-Emploi, Insee, 1988.

la représentativité des acteurs et la pertinence des formes de l'alternance scolaire ou sous contrat de travail).

Ces résultats convergent avec l'analyse des salaires attachés aux différents niveaux de diplômes (Baude-

lot, Glaude, 1990). Sur la période 1970-1985, le déclassement salarial est particulièrement net pour les diplômés les plus modestes et notamment les CAP (surtout féminins) : les CAP masculins sont pour 31 % parmi les salariés les moins payés en 1985 contre 26,5 % en 1979 (pour les femmes les proportions

sont respectivement de 36,3 % et 24,8 %). En outre, le salaire moyen des non-diplômés s'est sensiblement rapproché de celui des détenteurs d'un CAP.

Les diplômés de l'enseignement supérieur ne sont pas épargnés par les déclassements. Mais non seulement ces derniers sont relativement moins importants que dans les autres niveaux, mais ils sont moins fréquents durant les années quatre-vingt-dix, alors que les flux d'étudiants s'accroissaient très sensiblement. D'après Laulhé (1990), en 1985, 77 % des jeunes gens titulaires d'un diplôme universitaire de 2^e ou 3^e cycle (au moins baccalauréat + trois années), ou d'un diplôme d'ingénieur ou de grande école sont devenus cadres, entre un et cinq ans après leur sortie du système scolaire. En 1977, ils n'étaient que 62 %. Jusqu'en 1992, ces diplômés ont largement bénéficié des importantes créations d'emplois de cadres et des professions intermédiaires (plus 10 % entre 1985 et 1989). Depuis, l'accélération de la croissance des flux de sortie de l'enseignement supérieur semble remettre en cause la qualité de cette insertion : précarité et chômage d'insertion sont en fort développement et les déclassements s'accroissent sensiblement pour les titulaires d'un BTS ou d'un DUT (Martinelli et Vergnies, 1995).

D'ores et déjà, l'incertitude croissante sur le marché de l'emploi conduit un nombre croissant de jeunes à faire le choix du déclin pour diminuer le risque d'exposition au chômage.

Ainsi la grande majorité des emplois de base de la fonction publique créés depuis dix ans reviennent à des bacheliers : en 1992, ils sont 100 000 de plus qu'en 1982 (+ 55 %) à être dans ce cas. Par voie de conséquence, les jeunes de plus bas niveau (CAP, BEP) accèdent de plus en plus difficilement à ces emplois. Par la sécurité de l'emploi qu'ils offrent, ces postes deviennent des refuges pour les diplômés confrontés par ailleurs au rationnement de l'emploi et à la précarisation des contrats de travail. Ce phénomène, présent dès les années soixante-dix se renforce : utilisant un modèle log-linéaire, Goux et Maurin (1993) estiment que le nombre d'employés administratifs titulaires d'un baccalauréat serait en 1992 supérieur d'environ 10 % à ce qu'aurait entraîné la stabilité des comportements de recherche d'emploi sur le marché du travail. Privilégiant la stabilité de l'emploi, ces jeunes de niveau bac diminuent le risque du chômage. Ce processus n'est pas contradictoire avec la résistance au déclin avancée par d'Iribarne (1990) : les jeunes n'accepteraient ces déclassements qu'à la suite de leur expérience propre

(ou de celle de leurs aînés) d'une intensification et d'un allongement du chômage d'insertion.

Ce processus n'est pas propre à la France. On peut le rapprocher du constat communément fait en Allemagne d'une inadéquation entre métier appris et emploi occupé par des apprentis issus des formations artisanales : contraints ou volontaires (attraction produites par de meilleures conditions de travail), ils gagnent l'industrie où ils sont embauchés comme ouvriers semi-qualifiés, mais il est vrai sans subir de déclin salarial, au contraire, par rapport à ce qu'ils auraient touché dans la profession pour laquelle ils ont été formés (Büchtemann, Schupp et Soloff, 1994). En outre, ceux dont les formations sont plus particulièrement appréciées ont quelques chances d'accéder à la catégorie des ouvriers professionnels (Lutz, 1992).

Mais il reste que l'intensité du phénomène est plus accusée en France d'autant que les conditions salariales ouvrières sont beaucoup moins favorables qu'en Allemagne et que le processus a des fondements anciens qui l'inscrivent au cœur de la dynamique éducative française (Bourdieu, 1978).

Mécaniquement, ces déclassements restreignent les possibilités d'embauche des non diplômés. Les postes non qualifiés susceptibles de les accueillir sont en effet occupés de plus en plus souvent par des jeunes d'un niveau de formation plus élevé.

En 1987, neuf mois après leur sortie de l'école, 44 % des garçons et 58 % des filles les moins bien formés (niveau VI ou Vbis) sont au chômage (30 % pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP)¹². En outre ces non-diplômés sont fortement exposés à un risque d'exclusion durable de l'emploi. Durant leurs trois premières années de vie active, plus de 50 % des jeunes de niveau VI et Vbis ont connu une durée totale de chômage supérieur à un an (cette proportion tombe à 15 % pour les détenteurs d'un CAP ou d'un BEP (Pottier et Viney, 1991)).

Au chômage d'insertion, s'ajoute un chômage de rotation qui ne cesse de s'accroître.

¹² En 1991, à la sortie du système éducatif, les taux de chômage des non-diplômés de niveau V (garçons et filles) n'étaient pas plus élevés que ceux des titulaires d'un CAP ou d'un BEP : 39 %. Deux raisons expliquent ce rapprochement : le fait qu'une proportion plus élevée de jeunes non diplômés bénéficient d'une aide à l'insertion, une dégradation de l'insertion des diplômés de niveau V, sans doute liée à une concurrence accrue de la part des niveaux IV en nombre croissant.

PRÉCARISATION ET PÉRIODE DE TEST POUR LA MAIN-D'ŒUVRE JUVÉNILE

Les jeunes sortis de l'enseignement secondaire sont plus particulièrement concernés¹³ par la flexibilisation des formes d'emploi, qu'elles relèvent du droit commun (contrats à durée déterminée) ou de modalités institutionnelles (« mesures jeunes » c'est-à-dire emplois qui bénéficient d'une aide des pouvoirs publics) (tableau 4). La comparaison des cheminements professionnels de deux cohortes de jeunes est de ce point de vue particulièrement nette : la norme, qui prévalait durant la période de forte croissance, c'est-à-dire l'accès à un emploi à durée indéterminée, devient de plus en plus difficilement accessible et ne l'est dans une proportion significative qu'au bout de plusieurs années.

Tableau 4
**Statut des emplois occupés
à la sortie de l'école
et trois ans et demi après**

Cohorte	1979		1986	
	premier emploi	dernier emploi	premier emploi	dernier emploi
CDI	37	65	16	49
CDD	57	32	42	37
Mesures jeunes	4	1	39	11
Pas d'emploi déclaré	2	2	3	3
Total	100	100	100	100

Source : Céreq - Observatoire national des entrées dans la vie active.

CDD : contrat à durée déterminée ;

CDI : contrat à durée indéterminée ;

Mesures jeunes : contrat emploi-formation, travaux d'utilité collective (TUC), stage d'insertion dans la vie active (SIVP), contrat d'adaptation (CA) et de qualification.

En 1987, à l'amorce de la reprise économique, ce sont les jeunes qui portent l'essentiel du poids de la précarité puisqu'ils occupent près de la moitié des emplois temporaires alors qu'ils représentent moins de 20 % des actifs occupés. Cette précarisation reflète

¹³ Dès la fin des années quatre-vingt, les diplômés de l'enseignement supérieur débutent de plus en plus souvent sur des emplois précaires (Pottier, 1992).

un mode d'ajustement privilégié par les entreprises françaises qui consiste à s'appuyer sur des variations de court terme du volume de l'emploi de catégories qui ne sont pas intégrées aux marchés internes. Cette tendance ne s'est pas démentie : en 1990, les entrées et les sorties des entreprises représentent respectivement 111 % et 95 % des effectifs salariés de jeunes de moins de 26 ans ; pour les salariés âgés de 25 à 49 ans, les entrées comme les sorties ne représentent que 22 % des effectifs (Le Goff et Le Pluart, 1991).

Pour les entreprises, le recours à ces formes d'emploi ne constitue pas seulement un moyen d'ajuster simplement leurs effectifs aux variations de la demande mais aussi le moyen de trier plus efficacement les candidats aux emplois permanents (au sujet des déterminants du recours à l'emploi précaire, voir l'analyse de Ramaux (1994)). Les contrats à durée déterminée, qu'ils soient aidés ou pas par les pouvoirs publics offrent la possibilité de s'assurer avec plus de précision des qualités de la main-d'œuvre juvénile avant de leur ouvrir l'accès à leurs marchés internes. Ces pratiques qui ne sont pas principalement réservées aux seuls jeunes, expliquent que près du tiers des contrats à durée déterminée se transforment par la suite en contrats à durée indéterminée : dans le cas des jeunes, il est symptomatique que cette transformation est d'autant plus probable que le niveau de diplôme est au moins de niveau III (Henguelle, 1994).

Ce développement de la précarité, particulièrement fort dans le cas des jeunes, diminue la portée des investissements éducatifs dont ils ont pu bénéficier, alors même qu'avec le concours des professions, l'élaboration des diplômes professionnels s'est affinée et que l'alternance s'est répandue. L'enfermement dans la précarité et le chômage récurrent, fréquent jusqu'au niveau IV (à l'exception d'une partie des spécialités industrielles) dévalorise les acquis de la formation. Les enchaînements CDD-CDI qui font du premier une condition sine qua non de l'accès au second témoignent de l'affaiblissement du lien entre les qualités que sont censées révéler la détention de titres de l'enseignement professionnel souvent très pointus et donc en partie spécifiques, et les critères de recrutement des entreprises.

PÉRENNISATION DE L'AIDE PUBLIQUE À L'INSERTION DES JEUNES

Depuis les premières mesures d'ensemble prises en 1977, ces interventions publiques sur le marché du travail des jeunes ont progressivement institutionna-

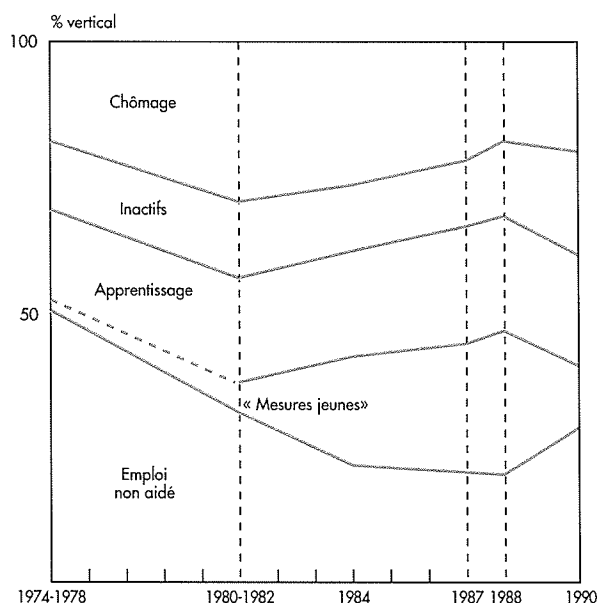
lisé une période de transition entre le système éducatif et l'emploi (Rose, 1984). L'idée qu'une alternance entre la formation et l'emploi est susceptible de favoriser l'insertion des jeunes et par là l'efficacité d'ensemble du système éducatif, leur doit beaucoup, ce qui n'est pas mince dans un pays où le modèle scolaire est si prééminent. Il n'en reste pas moins que la variabilité et la complexité des mesures qui parfois, se sont plus faites concurrence que complétées, n'a pas permis en ce domaine de dégager des règles claires de réarticulation de la formation des jeunes et de l'emploi. Le « traitement social » du chômage et l'amélioration de la qualification des jeunes par l'entremise de partenariats entre les entreprises et la formation ont été trop souvent confondus par l'ensemble des acteurs.

Au moment de sa plus forte activité, en 1987, le « traitement social » représentait 57 % des dépenses engagées pour l'insertion et la réinsertion des demandeurs d'emploi, soit 20 milliards de francs dont 12,3 milliards de francs de réduction de la masse salariale au profit des entreprises.

Il est difficile au total d'apprécier l'efficacité de ces aides qui, au regard du chômage, semblent avoir eu un impact plus limité, compte tenu des sommes investies, que les mesures de retrait d'activité des salariés les plus âgés telles que les pré-retraites (voir à ce sujet Ermakoff et Tresmontant, 1990). On peut néanmoins avancer les principales conclusions suivantes :

- à partir du milieu des années quatre-vingts, il est indéniable que le chômage des jeunes a reculé grâce aux mesures d'aide à l'insertion, comme le montre le graphique ci-dessous. Cela a tout particulièrement été le cas pour les filles sans diplômes ou titulaires d'un CAP ou d'un BEP tertiaire, confrontées jusqu'alors à un chômage massif à la sortie de l'école, grâce notamment aux emplois aidés dans le secteur non marchand, c'est-à-dire les travaux d'utilité collective devenus ensuite les contrats emploi-solidarité (Coupé, 1992) ;
- pour autant, leur efficacité à enrayer durablement la marginalisation et la précarisation des jeunes les moins formés reste limitée : pendant leurs trois premières années de vie active, parmi les 300 000 jeunes sortis en 1986 des bas niveaux de formation (VI, Vbis et V), 4 % n'ont connu que le chômage, 18 % ont alterné des périodes de chômage et des stages ou des emplois aidés, 42 % sont passés par le chômage, les mesures du dispositif d'aide à l'insertion ou des emplois temporaires (Pottier, 1990) ;

Graphique 1
**Comparaison de la situation à neuf mois
 des jeunes sortis
 de l'enseignement secondaire
 entre 1975 et 1990**



Source : Enquêtes nationale d'insertion professionnelle du Cereq (Observatoire EVA) jusqu'en 1982. Enquêtes d'insertion dans la vie active (EVA) Cereq-DEP du MEN entre 1986 et 1988.

- ce dispositif ne contrecarre pas réellement la sélectivité du marché du travail : la probabilité d'occuper un emploi six mois après la fin d'une mesure reste d'autant plus grande que l'intéressé dispose d'un meilleur niveau de formation initiale et d'une ancienneté de chômage plus faible ; en outre les bénéficiaires des formules qui se rapprochent le plus de l'emploi classique sont plutôt des hommes et des jeunes ayant un meilleur niveau de formation (Hara, 1990) ;
- ces mesures ont toutes, à des degrés divers, contribué à éloigner la rémunération et le coût salarial de l'emploi de nombreux jeunes du salaire minimum de croissance qui, pendant cette période, a continué à croître en termes relatif et absolu. Sur moyenne période, le mécanisme d'ajustement sur le marché du travail des jeunes semble avoir été acquis au prix d'une hausse massive de la politique de l'emploi. Ceci expliquerait la faible réversibilité de l'ampleur du dispositif selon les variations de la conjoncture, en comparaison, d'autres pays comme la Suède caractérisée

par un système d'enseignement essentiellement scolaire comme la France (Bourdet et Persson, 1991) ;

– l'intervention publique socialise partiellement des coûts de mise au travail des jeunes qui traditionnellement étaient assurés par des secteurs de première insertion comme le bâtiment, le commerce, les services marchands, autant d'activités économiques peu concentrées et refuges des entreprises artisanales (Amat, Géhin, 1987). Elles offraient de bas salaires en échange de la construction d'une première expérience professionnelle qui pouvait trouver ensuite un espace de valorisation plus large : une partie de ces jeunes, les mieux dotés en capital scolaire, parvenaient ensuite à gagner des entreprises à marché interne (Germe, 1986). Les mesures d'aide publique à l'insertion des jeunes viennent largement se substituer à ce mécanisme puisque leur usage est concentré à plus de 70 % sur des entreprises de moins de 10 salariés (Combes, 1988).

La question centrale, sur laquelle les évaluations n'apportent pas pour l'instant de réponses nettes, est la suivante : la qualité de cette première insertion, construite auparavant dans un cadre contractuel de droit commun, désormais « institutionnel », s'en trouvera-t-elle sensiblement améliorée ou, en d'autres termes, l'effet qualité de l'expérience et de la formation acquises l'emportera-t-elle sur l'effet d'aubaine que peut représenter pour l'entreprise l'abaissement du coût salarial ?

Ces multiples ajustements longs et coûteux soulignent à quel point est difficile la réarticulation de marchés internes qui fonctionnaient très largement sur le mode de l'avancement à l'ancienneté, et de recrutements externes confrontés à une offre éducative d'un niveau de plus en plus élevé (Silvestre, 1986). L'adaptation des régulations et des formes institutionnelles du marché du travail (classifications et modalités de reconnaissance de la certification, carrières et formation continue, formation initiale et expérience professionnelle...) reste largement à construire.

On peut opposer le cas allemand où les modalités habituelles d'insertion et de recrutements ont non seulement continué à fonctionner durant la crise de l'emploi mais plus encore, ont accentué leur poids sur la régulation du marché du travail (Freyssinet, 1990) : par exemple, le rôle de l'apprentissage s'est développé pour passer de moins de 500 000 places avant la crise à 730 000 en 1984 (point maximum suivi d'une baisse pour des raisons démographiques et liées à une relative désaffection des jeunes) sans

qu'aient été remises en cause durant les années quatre-vingts les conditions d'articulation de la formation à l'emploi (Möbus, Sevestre, 1991). Depuis lors, elles sont l'objet de tensions croissantes compte tenu en particulier du caractère moins attractif des carrières offertes à l'issue du système dual : en conséquence, la demande d'éducation supérieure se fait plus importantes (Adler *et alii*, 1993).

* *
*

Pendant les décennies de forte croissance, la cohérence du modèle français de gestion des qualifications a reposé sur l'articulation de deux types de mobilité :

- intersectorielle avec une redistribution continue de la main-d'œuvre depuis l'agriculture vers l'industrie via souvent le bâtiment et les travaux publics ;
- intra-entreprises avec des marchés internes qui offraient d'importantes possibilités de promotion dont la figure emblématique était l'« ingénieur maison » (en 1982, moins de la moitié des cadres et ingénieurs détenaient un diplôme de bac plus deux années d'études (BTS-DUT) ou plus (Fournier, 1993)).

De la sorte, a été intégrée une main-d'œuvre peu formée (en 1982, les actifs occupés âgés de 30 à 49 ans et ceux de 50 ans et plus étaient non-diplômés à hauteur de 47 % pour les premiers, de 70 % pour les seconds). Ces ressources étaient cohérentes avec un modèle d'organisation fortement hiérarchisée comportant une maîtrise nombreuse dévolue au contrôle d'ouvriers ou d'employés aux tâches standardisées (Boyer, 1989).

Depuis le début de la crise, ce système de mobilité s'est progressivement grippé avec les réductions d'effectifs dans les secteurs à gestion interne de l'emploi sans que les débouchés offerts par le développement d'activités de service permettent de construire des insertions stabilisées et des apprentissages progressifs articulés à des carrières (Tanguy, 1991). A l'industrie et au BTP, plaques tournantes de la mobilité s'est progressivement substitué le chômage, désormais pivot du système de mobilité (Laulhé, 1990).

Parallèlement, le système éducatif s'est fortement développé sans qu'évolue significativement l'organisation du travail dans les grandes organisations et alors que l'emploi précaire se développait considérablement dans les petites PME du tertiaire notamment et comme sas d'entrée dans les marchés internes.

Cette configuration conduit à parler de « *nostalgie fordiste à la française* » (Boyer, 1989). Elle s'est traduite par une régulation de la relation formation-emploi par une concurrence de plus en plus âpre pour accéder aux emplois stables et qualifiés (Goux, Maurin, 1993) ; seuls les diplômés de l'enseignement supérieur y ont, jusqu'à présent, largement échappé. Dans le cadre d'un rationnement global de l'emploi, la situation actuelle tend à se caractériser par la multiplication des déclassements des diplômés de la formation professionnelle de base (CAP/BEP) sans que s'ouvrent des perspectives de carrière comme dans le passé ; les risques d'exclusion pour les moins formés se multiplient puisqu'ils ont de plus en plus de difficultés à accéder aux emplois non qualifiés ; les modalités d'intégration des jeunes dans les entreprises restent coûteuses pour les individus, l'Etat et les entreprises faute d'une organisation stabilisée du lien école-entreprise.

Prime donc une régulation de court terme des relations formation-emploi alors que, ressource construite pour le long terme, la formation appellerait des constructions institutionnelles susceptibles d'en assurer l'usage et la valorisation et non la mise en concurrence systématique des diverses catégories de jeunes.

A cet égard, Boyer et Caroli (1993) pointent à propos du cas français plusieurs facteurs d'échec :

- la non-reconnaissance dans les classifications conventionnelles des nouvelles qualifications produites par la réforme de la formation professionnelle des jeunes ;
- le maintien de relations industrielles conflictuelles de nature à empêcher l'engagement et la prise de responsabilité attendus de salariés mieux formés (à elle seule, une meilleure formation professionnelle n'apportera pas une plus grande coopération entre travailleurs et employeurs) ;
- l'incapacité de la négociation collective ou des marchés internes à reconnaître que plus de compétences devrait être associée à des salaires plus élevés et des perspectives de carrière : l'incitation à se former en cours de vie active pourrait en être limitée ou même détruite ;
- la difficulté à surmonter la déconnexion entre les institutions de formation professionnelle et les stratégies des employeurs.

Pour l'instant, les orientations de la politique de formation et d'insertion, largement concertée entre l'Etat

et les partenaires sociaux, puisent à des inspirations difficiles à concilier : abaissement du coût salarial des jeunes / revalorisation de l'enseignement professionnel / développement à marche forcée de la formation initiale, en particulier générale. Dans le contexte français caractérisé par le poids du diplôme sur les statuts sociaux, les carrières et qui s'avère être, surtout s'il est obtenu dans l'enseignement supérieur, une bonne protection contre un chômage en croissance, les jeunes et leurs familles font rationnellement le choix de la poursuite d'études : la finalité professionnelle de certains diplômés de l'enseignement technologique s'en voit progressivement remis en cause. Dès lors le risque est grand que, de plus en plus, les diplômés s'affirment être des « filtres » plutôt que le support d'un investissement en capital humain.

La dimension macro-économique de ces difficultés est indéniable. Durant la première moitié des années soixante, la société française avait déjà connu une croissance exceptionnellement rapide des taux de scolarisation ; certes elle n'avait pas été sans provoquer de fortes tensions sociales mais ses conséquences avaient été d'autant plus favorables que la rapidité de la croissance se traduisait par un système de mobilité particulièrement dynamique et intégrateur pour les différentes catégories d'actifs qui se présentaient sur le marché du travail.

Un contexte macro-économique de croissance ralentie et instable ne favorise pas la construction des ajustements entre l'emploi et la formation. Néanmoins on peut se demander si leurs coûts ne pourraient pas être diminués à la condition de créer des incitations mieux maîtrisées, en direction en particulier des agents micro-économiques. La tâche est doublement difficile :

- En premier lieu, ainsi que le souligne Drexel (1993) dans le cadre d'une comparaison France-Allemagne, les processus actuels sont le « *produit de décisions rationnelles [poursuite d'études, marchés internes difficilement accessibles pour les jeunes...] des acteurs concernés - l'Etat, les entreprises et les travailleurs - sur la base d'intérêts très différents* ». En outre ces « *rationalités sont fortement conditionnées par les étapes antérieures* » qui créent de l'irréversibilité. Rationalités et compromis seront particulièrement délicats à modifier.
- En second lieu, la crédibilité des incitations requièrent qu'elles soient porteuses d'une cohérence globale. Dès lors l'action concernerait des transformations conjointes de la construction des compétences, de la

régulation des marchés du travail notamment internes, de l'organisation du travail et des carrières...

La construction d'une réarticulation plus positive de la relation entre la formation et l'emploi n'amènerait-elle pas en premier lieu à éclaircir le positionnement social des enseignements professionnels et technologiques ? Dès lors que les acteurs sociaux choisiraient de maintenir un enseignement professionnel et technologique de qualité, n'incombe-t-il pas de lui conférer les reconnaissances sociales et institutionnelles qui incitent individus et entreprises à investir sur sa construction mais aussi sur sa valorisation dans le cadre de l'entreprise, notamment en apportant une certaine protection vis-à-vis des processus de déclassement ? Une orientation vers une « insertion réglementée » des jeunes diplômés et l'émergence de marchés professionnels (voir à ce sujet Eyraud, Marsden, Silvestre, 1990) constituent évidemment un facteur de déstabilisation pour les adultes déjà sur le marché du travail, en particulier dans le cadre des marchés internes. C'est particulièrement le cas en France où la main-d'œuvre de 35 ans et plus est majoritairement non-diplômée. La possibilité d'obtenir des certifications nationales ou de branches en cours de carrière permettrait non seulement d'améliorer le positionnement des salariés « adultes » sur des marchés désormais moins protecteurs mais en outre de crédibiliser des incitations à valoriser les formations technologiques initiales plutôt que de poursuivre des études en partant du principe que « tout est joué » à l'issue de l'école. En outre dans la mesure où des formations professionnelles et technologiques seraient maintenues et mieux valorisées, il importerait en conséquence de revoir leurs modalités de financement sachant qu'elles sont pour partie spécifiques à des branches et/ou des professions. Compte tenu du poids que représente le diplôme dans la société fran-

çaise, diversifier et décentraliser l'accès à cette ressource (par la formation continue, par la validation des acquis professionnels en cours de vie active) ne pourrait-il pas permettre de concilier la production de qualifications transférables, dans une logique de marché professionnel, avec le fonctionnement des marchés internes (Lutz, 1993) ? Il est vrai que ce type d'option requiert l'engagement résolu des partenaires sociaux dans le cadre d'accords contractuels, sans doute difficile à conclure dans le contexte français. Néanmoins les accords interprofessionnels sur la formation de juillet 1991 et juillet 1994 entrouvrent timidement la porte.

L'autre voie pourrait consister à adapter le compromis antérieur entre formation-insertion et marchés internes en mettant l'accent sur la formation générale initiale, à charge pour les entreprises et les branches de construire les modalités d'apprentissage spécifiques, formelles ou pas, ce qui pourrait être facilité par un abaissement du coût salarial des jeunes. Dans ce contexte, la notion de « déclassement » perdrait toute consistance puisque la formation générale devrait systématiquement être complétée par une formation spécifique à l'entreprise. Ce type de solution n'oscillera-t-il pas entre le double risque d'une dévalorisation des acquis de la formation initiale et d'une insuffisance de la production de savoirs dans le cadre de l'entreprise, autres qu'adaptatifs, comme cela est largement le cas aujourd'hui, et celui d'un accroissement des risques d'exclusion des moins formés et plus âgés, sachant que le retour en cours de vie vers des enseignements généraux est nécessairement plus difficile ?

Eric Verdier
LEST
Aix-en-Provence

Bibliographie

Adler T., Dybowski G. und Schmidt H. (1993), « Kann sich das duale System behaupten ? Argumente für eine zukunftsorientierte Berufsbildung », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* n° 22/1, BIBB, Berlin.

Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, INSEE, Paris.

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 4, La Documentation française, Paris.

Amat F. et Gehin J-P. (1987), « Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs : les emplois d'exécution », *Formation Emploi*, n° 18, La Documentation française, Paris.

Arrow K. (1973), « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, vol. 2, no 3, juillet.

Baudelot Ch. et Glaude M. (1990), « Les diplômés paient-ils de moins en moins ? Etude de la relation salaire-diplômes 1970-1977-1985 » in INSEE *Données sociales*, Paris.

- Benoit-Guilbaud O., Rudolph H., Schewer H. (1993), « Le chômage des jeunes en France et en Allemagne », *Travail et Emploi* n° 59, ministère du Travail.
- Boudon R. (1977), « Effets pervers et ordre social », PUF, Paris.
- Bourdet Y. et Persson I. (1991), « Chômage des jeunes et fonctionnement du marché du travail : les cas français et suédois », *Économie et Statistique*, n° 249, INSEE, Paris.
- Bourdieu P. (1978), « Classements, déclassés, reclassés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24.
- Boyer R. (1989), « New directions in management practices and work organisation : general principles and national trajectories », *OECD Conference « Technical change as a social process » in Helsinki*, Doc. ronéo, CEPREMAP, Paris.
- Boyer R. (1992), « Comment émerge un nouveau système productif ? », Colloque international université de Rouen « Réalités et fictions d'un nouveau modèle productif », Doc. ronéo, CEPREMAP, Paris.
- Boyer R. et Caroli E. (1993), « Production Regimes, Education and Training Systems : from complementary to mismatch ? », à paraître in Buechtemann Ch., Soloff D. (eds.) (1995) « *Education, Training and the Economy* », Russel Sage Foundation.
- Büchtemann Ch., Schupp J., Soloff D. (1994), « Formation par apprentissage, défis pour l'Allemagne et perspectives pour les Etats-Unis », *Formation Emploi* n° 45, La Documentation française.
- Cahuc P. et Michel Ph. (1994), « *Éducation, marché du travail et chômage* » in d'Autume A. « Éducation, croissance et chômage », Doc ronéo MAD et CME-université de Paris I (rapport d'étude dans le cadre de l'appel d'offres « L'investissement éducatif et son efficacité », DEP-ministère de l'Éducation nationale).
- Caroli E. (1993), « Les fonctions du système éducatif vues par les économistes : quelques conceptions fondatrices », *Éducation et formations*, n° 35, direction de l'Évaluation et de la Prospective, ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Colin J-F., Cros J-C., Verdier E. et Welcome D. (1982), « Les politiques de l'emploi en France : la rupture de 1977 », *Travail et Emploi*, n° 1, ministère du Travail (Diffusion Masson), Paris.
- Combes M-C. (1988), *Alternance et insertion professionnelle, Dossier de synthèse*, Collection des études n° 36, Céreq, Paris.
- Commissariat général du Plan (1992), *Éducation et formation : les choix de la réussite*. Rapport préparatoire au XI^{ème} Plan, La Découverte, La Documentation française, Paris.
- Debizet J. (1990), « La scolarité après 16 ans », *Données sociales*, INSEE, Paris.
- Depardieu D. et Payen J.-F. (1986), « Disparités de salaires dans l'industrie en France et en Allemagne : des ressemblances frappantes », *Économie et Statistique*, n° 188, INSEE, Paris.
- Dubar C., Podevin G. (1990), « Formation et promotion en France depuis 20 ans », *Bref* n° 59, Céreq.
- Elbaum M. (1994), « Pour une autre politique de traitement du chômage », *Esprit* n° 8-9.
- Elbaum M., Marchand O. (1994), « Emploi et chômage des jeunes : la spécificité française », *Travail et Emploi* n° 58, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.
- Ermakoff I. et Tresmontant R. (1990), « L'impact de la politique de l'emploi : une estimation quantitative de certains dispositifs », *Économie et Prévision*, n°s 92-93/1-2, direction de la Prévision, ministère de l'Économie, Paris.
- Eyraud F., Marsden D. et Silvestre J.-J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129 n° 4, Organisation internationale du Travail, Genève.
- Fournier Ch. (1993), « La population active en 1990 : plus diplômée, plus tertiaire, plus féminine », *Bref*, n° 87, Céreq, Marseille.
- Freyssinet J. (1990), « Les modes d'insertion professionnelle des jeunes : trajectoires nationales face à la crise », *La revue de l'IREES*, n° 4, Paris.
- Garonna P., Ryan P. (1989), « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales », *Formation Emploi* n° 25, La Documentation française.
- Gautié J. (1994), « Le chômage des jeunes en France et en Allemagne, un problème de formation ? », *Futuribles*, avril.
- Gehin J-P. et Mehaut Ph. (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Paris.
- Germe J-F. (1986), « Employment policies and the entry of young people into the labor market in France », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 24 n° 1, London.
- Goux D. et Maurin E. (1993), « La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés », *Économie et Statistique*, n° 261-1, INSEE, Paris.
- Guillemard A-M. (1993), « Travailleurs vieillissants et marché du travail en Europe », *Travail et Emploi*, n° 57, Diffusion Masson.
- Hara R. (1990), « Les dispositifs d'insertion et de réinsertion des demandeurs d'emploi » in Commissariat général du

- Plan, Relations sociales et Emploi (Rapport préparatoire au X^e Plan), La Documentation française. Paris.
- Henguelle V. (1994), « Les emplois sur CDD : un mode d'accès à l'emploi stable ? », *Travail et Emploi*, n° 58, Documentation française.
- INSEE (1993), « L'activité professionnelle et l'emploi », *Économie et Statistique* n° 261 et en particulier l'article de D. Guillemot et O. Marchand « 1982-1990 : la population active continue de croître ».
- d'Iribarne Ph. (1990), « *Le chômage paradoxal* », *Coll. Économie en liberté*, PUF, Paris.
- d'Iribarne A., d'Iribarne Ph. (1993), « Institutional Setting and Regulatory Framework of Education and Training in France : Cultural Embeddedness and Socio-economic Challenges », à paraître in Buechtemann Ch., Soloff D. [eds.] (1995), « *Education, Training and the Economy* », Russel Sage Foundation, New York.
- Jarousse J-P. et Mingat A. (1986), « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue Économique* n° 6, PUF, Paris.
- Jobert A. et Tallard M. (1993), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles professionnelles » in Jobert A., Saglio J., Reynaud J-D. et Tallard M. (Ed.), *Les conventions collectives de branche*, Collection des études Céreq, Marseille.
- Join-Lambert E., Pottier F. et Sauvageot C. (1993), « L'insertion professionnelle des jeunes et ses déterminants » in INSEE *Données Sociales*, Paris.
- Join-Lambert E. et Viney X. (1988), « L'insertion des jeunes à la sortie de l'école entre 1983 et 1987 », *Économie et Statistique*, n° 216, INSEE, Paris.
- Laulhe P. (1990), « La mobilité de la main-d'œuvre : l'empreinte de la crise », *Données Sociales*. INSEE, Paris.
- Le Goff E. et Le Pluart A. (1991), « Depuis 1985, les mouvements de main-d'œuvre s'accroissent », *Économie et Statistique*, n° 249, INSEE, Paris.
- Lutz B. (1991), « Le système allemand de formation professionnelle : principes de fonctionnement, structure et évolution » in Möbus M. et Verdier E. *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes*, Collection des études, n° 61, Céreq.
- Lutz B., Carneiro R., Steedeman H. (1994), « *Examen des politiques nationales d'éducation : France* », OCDE, Paris.
- Marry C., Tanguy L. (1986), « La constitution d'un champ de recherche : tableau économique et social », in Tanguy (ed.) « *L'introuvable relation formation-emploi* », La Documentation française.
- Martinelli D, Vergnies J.-F. (1995), « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade », *Bref* n° 107, Céreq, Marseille.
- Maurice M., Sellier F. et Silvestre J.-J. (1982), « *Politique de l'Éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, Essai d'analyse sociétale* », Collection Sociologies, PUF, Paris.
- Mincer J. (1974), « *Schooling, experience and earning* », Columbia University Press, New York.
- Möbus M. et Sevestre P. (1991), « Formation professionnelle et emploi : un lien plus marqué en Allemagne », *Économie et Statistique*, n° 246-247, INSEE, Paris.
- OCDE (1993), « *France 1991/1992 : Études économiques* », OCDE/OECD, Paris.
- Orivel F. (1993), « L'allocation des ressources par élève dans le système éducatif français : point de vue d'un économiste », *Revue française de pédagogie*, n° 105, INRP.
- Paul J.-J. (1989), « *La relation formation-emploi, un défi pour l'économie* », Coll. Économie Contemporaine, Economica, 1989.
- Peretti C. et Meuret D. (1993), « L'efficacité de l'investissement formation », *Éducation et Formations*, n° 34, ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Podevin G. et Viney X. (1991), « Sortir de la catégorie des ouvriers non qualifiés pour les jeunes de niveau V : promotion ou reclassement ? », *Formation Emploi*, n° 35, La Documentation française, Paris.
- Pottier F. (1990), « La difficile insertion professionnelle des jeunes », *Bref*, n° 58, Céreq, Paris.
- Pottier F. (1992), « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ». *Bref*, n° 82, Céreq, Marseille.
- Pottier F. et Viney X. (1991), « Chômage de longue durée des jeunes et risques d'exclusion de l'emploi » in Ten et MIRE (ed.) *Le chômage de longue durée : comprendre, agir, évaluer*, Syros Alternatives. Paris.
- Prost A. (1992), « *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* » 1^{re} édition en 1986, PUF, Paris.
- Ramaux Ch. (1994), « Comment s'organise le recours aux CDD et à l'intérim ? », *Travail et Emploi*, n° 58, La Documentation française.
- Rose J. (1984), « *En quête d'emploi* », Economica. Paris.
- Silvestre J.-J. (1986), « Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi*, n° 14, La Documentation française.

Silvestre J.-J. (1987), « *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale* », Doc. ronéo, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.

Tanguy L. (1991), « *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* », La Documentation française, Paris.

Tanguy L. (1991b), « *L'enseignement professionnel, des ouvriers aux techniciens* », PUF.

Thurow C.L. (1975), « *Generating inequality : Mechanics of Distribution in the US Economy* », Basic Books, New York.

Vernières M. (1993), « *Formation-Emploi* », Coll. Théories, Cujas, Paris.

Violla A, Lebris F, Lemaire S. (1994), « *Bilan formation-emploi : les sorties de formation initiale* », *Économie et Statistique* n° 277-278, Paris.