

Objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur *versus* déclassement des jeunes

Philippe Lemistre

Céreq,

LIRHE, centre associé au Céreq pour la région Midi-Pyrénées

E-mail : lemistre@univ-tlse1.fr

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Juin 2008

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
RÉSUMÉ.....	2
1. INTRODUCTION.....	3
2. L'EXPANSION SCOLAIRE UNE NÉCESSITÉ À COURT TERME EN REGARD DU DÉCLASSEMENT ?	5
2.1. 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015, une nécessité ?.....	5
2.1.1. <i>Des besoins sur le marché du travail...</i>	5
2.1.2. <i>...Au besoin au sein du système éducatif</i>	6
2.2. Le déclassement en question.....	7
2.2.1. <i>Actualiser la mesure normative via la mesure subjective</i>	7
2.2.2. <i>Filières, spécialités, déclassements et objectif 50 % de diplômés du supérieur</i>	12
3. A LONG TERME, DES EFFETS DE COMPOSITION NÉGATIFS ET POSITIFS DU DÉCLASSEMENT ?.....	19
3.1. Du déclassement à la dévalorisation	19
3.1.1. <i>Obsolescence de la norme de correspondance diplôme-emploi</i>	19
3.1.2. <i>La dévalorisation en théorie et en pratique</i>	20
3.2. L'expansion scolaire pour assurer la croissance ?	22
3.2.1. <i>Croissance et éducation, les liens « théoriques »</i>	22
3.2.2. <i>Des résultats empiriques peu convaincants ?</i>	24
4. CONCLUSION : REFLECHIR L'EXPANSION SCOLAIRE	25
4.1. Une courte synthèse des éléments du débat.....	25
4.1.1. <i>De l'inflation scolaire...</i>	25
4.1.2. <i>...Aux bienfaits de la massification</i>	26
4.2. Séparer les effets de court terme et de long terme.....	27
4.2.1. <i>Quels cadres d'analyse pour la dévalorisation ?</i>	27
4.2.2. <i>La dévalorisation mythe ou fatalité : optimisme et pessimisme exacerbés</i>	28
BIBLIOGRAPHIE.....	33

RÉSUMÉ

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

ABSTRACT

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

Key words : devalorization – human capital – signalling – over education – labor queue

Classifications JEL : I2 - J2 - J3

1. INTRODUCTION*

Le bien fondé des politiques éducatives qui consistent à augmenter continuellement le niveau d'éducation est actuellement interrogé. Un tel questionnement semble légitime, lorsque l'on sait que pour la décennie à venir, la proportion d'employés et d'ouvriers demeurera stable (Chardon et Estrade, 2005). Or, paradoxalement, après le souhait affiché et jamais atteint de 80 % bacheliers, lui succède celui de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur (HCEEE, 2006), contre actuellement 42 %¹.

Dans ce contexte, certains dénoncent une « inflation des diplômes » (Duru-Bellat, 2006) ou une « course aux diplômes » (Gamel, 2000) et prônent un certain malthusianisme scolaire. Parmi les arguments invoqués, on trouve en bonne place la dévalorisation des diplômes corollaire d'un « déclassement » durable², supposé massif ; est également pointée la moindre contribution du système scolaire à la réduction des inégalités, notamment via l'enseignement supérieur (Chauvel, 1998, 2006).

A l'inverse, d'autres évoquent la nécessité statistiquement, a priori démontrée, de disposer de diplômés de l'enseignement supérieur pour l'avenir (HCEEE, op.cit.). Plus encore dans son récent ouvrage, Eric Maurin (2007) qualifie la rhétorique et les analyses précédentes de réactionnaires et entend démontrer, via diverses études empiriques internationales, que la massification de l'enseignement et la hausse des niveaux d'éducation ont eu à ce jour des effets bénéfiques, tant en ce qui concerne la réduction des inégalités entre générations que le risque de chômage. L'auteur évoque alors le « mythe de la dévalorisation ».

Telle que les précédentes thèses sont énoncées, y compris par leurs auteurs, elles paraissent assez peu compatibles, mais ne s'agit-il pas d'un effet d'optique lié à des niveaux d'analyses différents, micro versus macro, long terme versus court terme, et à des perspectives théoriques supposées antagonistes ou pas toujours compatibles avec les argumentations soulevés ?

Nous proposons dans ce document une tentative de synthèse et discussion du débat en cours afin d'apporter des éléments de réponse.

La première partie de ce document est consacrée aux constats et projections à court terme, soit un horizon d'une dizaine d'années. Elle débute par une présentation et une critique des éléments statistiques qui ont conduit le HCEEE à affirmer l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015. Les projections sont notamment mises en regard d'un déclassement massif qui pourrait permettre à lui seul de combler les besoins, sans qu'il soit nécessaire de certifier davantage d'individus.

Toutefois, l'ampleur du déclassement reste mal évalué, tant les différentes mesures ne se recourent pas et donnent des résultats de plus en plus éloignés les uns des autres, voire des évolutions différenciées (Giret, 2003). Pour clarifier cet aspect, une évaluation du déclassement selon les différentes mesures et une confrontation des méthodes sont proposées via l'enquête Génération 98 du Céreq. Une tentative est également effectuée pour élaborer une nouvelle norme de correspondance entre diplôme et emploi reposant sur les perceptions majoritaires des individus. Ces différentes investigations conduisent à une évaluation du « noyau dur » du déclassement dont l'ampleur est confrontée à l'objectif 50 %.

La nécessité de l'expansion scolaire à court terme ayant été discutée, la seconde partie s'intéresse à ses inconvénients et possibles avantages à long terme. Dans ce domaine, le principal effet négatif est la persistance du déclassement à long terme qui induit alors une dévalorisation irréversible des titres scolaires, dont l'examen fait l'objet de la première sous partie.

Quant aux effets positifs, ils ont fait l'objet de nombreux travaux tant théoriques (théories de la croissance endogène), qu'empiriques. Les aspects théoriques sont synthétisés et discutés avant que la disparité des

*Nous remercions Marie Duru Bellat pour ces commentaires sur les versions successives de ce texte. Nous exprimons également notre gratitude aux participants des journées d'études sur « les effets de l'éducation » de l'OSC SciencePo. et du colloque du Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur IREDU « L'enseignement supérieur et les marchés du travail ».

¹ Source DEPP.

² Le déclassement est issu du décalage entre le niveau de compétence requis dans l'emploi et le niveau d'études de l'individu qui occupe cet emploi.

résultats empiriques soit mise en exergue, et enfin que la nécessité de l'expansion scolaire à long terme en soit déduite.

La dernière partie est conclusive. Y sont exposées, tout d'abord, succinctement les argumentations de Marie Duru-Bellat (2006) et Eric Maurin (2007). Ensuite, les différents points de vue, y compris le notre, sont confrontés aux trois principaux cadres théoriques et à leur application à court terme et long terme. Ces trois cadres sont la théorie du capital humain, les théories du signal ou du filtre et la théorie de la file d'attente. Il nous semble essentiel de restituer dès à présent les principales hypothèses de ces conceptualisations qui seront souvent évoquées au fil du texte³.

La théorie du capital humain (Becker, 1975) suppose, d'une part, que la formation initiale, augmente les compétences individuelles directement mobilisables dans l'emploi et d'autre part, que le marché du travail et de l'enseignement sont en situation de concurrence. Dans cette situation, la formation initiale est un investissement en capital humain et les individus choisissent la durée de la formation en fonction de son rendement attendu, compte tenu de leurs coûts de formation (coûts directs et d'opportunité).

A la différence de la théorie du capital humain, pour la théorie du signal au sens strict (Spence, 2002) la formation n'augmente pas les capacités productives. Le niveau de formation est avant tout un critère classant et le système éducatif permet essentiellement de trier la population qui est ordonnée, in fine, en fonction des compétences révélées par le niveau d'études. Ces compétences sont dans le modèle initial des aptitudes innées (Spence, 1973). L'hypothèse essentielle de la théorie est l'existence d'un coût d'acquisition (essentiellement le coût d'opportunité) du signal décroissant avec le niveau d'aptitudes. Ainsi, les individus les plus aptes acquièrent les niveaux de signaux les plus élevés compte tenu d'un coût relatif faible. Dans la perspective du signal, le rôle du système éducatif est de « filtrer » la population active afin de signaler aux employeurs les capacités productives des individus. La théorie du filtre s'intéresse alors à l'efficacité du système éducatif pour « trier » les individus avant l'embauche, afin notamment, d'optimiser l'adéquation formation - emploi à un coût minimum (Arrow, 1973). Théories du filtre et du signal sont parfaitement compatibles seuls leurs objectifs diffèrent : la première étudie surtout la rationalité des comportements individuels cherchant à utiliser les processus de signalisation, tels que l'obtention de diplômes, tandis que la seconde cherche à optimiser les bénéfices pour la collectivité de l'existence de tels processus.

Le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow (1975) se situe également dans une optique de signalement. Thurow suppose que la productivité et donc le salaire dépendent de l'emploi auquel les individus postulent. Les salaires sont déterminés ici via des procédures administratives essentiellement hors marché. Lorsque l'emploi est rationné, il existe une file d'attente pour accéder aux emplois. L'employeur choisit au sein de cette file le candidat qui rejoindra le plus rapidement la norme de productivité. La formation initiale joue le rôle d'une carte d'entrée pour l'emploi en signalant, non pas la productivité individuelle, mais l'employabilité de l'individu. Le niveau de formation ou le diplôme signale alors l'adaptabilité à l'emploi, une telle hypothèse ayant été largement relayée en France (Stankiewicz, 1998, Léné, 2002). A priori, théorie de la file d'attente et du signal semblent compatibles.

Pour les théories du capital humain et du filtre, l'opposition se situe dans la capacité de l'institution scolaire à accroître les aptitudes individuelles ou seulement à révéler des aptitudes « intrinsèques » développées en dehors de la scolarité, i.e. les aptitudes « innées » et celles éventuellement ajoutées par le milieu familial ou social.

En conséquence, théorie du signal ou du filtre et théorie du capital humain ont longtemps été supposées alternatives. Or, l'hypothèse d'une complémentarité entre les deux théories semble plus réaliste, la formation initiale contribuant à l'acquisition d'aptitudes et le diplôme permettant d'identifier les aptitudes intrinsèques et acquises dans le système éducatif (Riley, 1976, Blaug, 1985). Ainsi, le rôle de signalement des compétences productives ne s'oppose pas à l'hypothèse selon laquelle les études augmentent les capacités productives des individus (Riley, 2001). Cette interprétation correspond à l'hypothèse du « filtre productif » qui est d'autant plus réaliste que les aptitudes intrinsèques de certains individus peuvent être acquises par d'autres lors de leur formation.

En revanche, il existe une opposition fondamentale entre théorie du signal et du capital humain, d'une part, et la théorie de la concurrence pour l'emploi, d'autre part. Celle-ci est liée à des conceptions très différentes du marché du travail, soit une vision tournée vers la demande plutôt que l'offre. Pour les théories du signal

³ Les présentations de ces cadres théoriques sont très nombreuses, pour une synthèse courte le lecteur peut se reporter à Giret et Lemistre (2008).

ou du capital humain, le salaire dépend des caractéristiques individuelles déterminantes de la contribution productive de l'individu. Pour la théorie de la file d'attente le salaire est déterminé par les caractéristiques de l'emploi, les caractéristiques individuelles n'étant qu'un moyen de s'adapter à l'emploi. Leur valorisation dépend alors de la position dans la file d'attente.

En résumé le diplôme ou le niveau peut constituer un signal des aptitudes innées ou acquises pour les trois cadres théoriques si l'on admet l'hypothèse du filtre productif. Son rôle comme déterminant essentiel du salaire à court terme et long terme doit néanmoins être interrogé. C'est l'objet du dernier développement qui propose une posture théorique mise en regard des différents éléments du débat.

2. L'EXPANSION SCOLAIRE UNE NÉCESSITÉ À COURT TERME EN REGARD DU DÉCLASSEMENT ?

2.1. 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015, une nécessité ?

2.1.1. Des besoins sur le marché du travail...

Le Haut Comité Education Economie Emploi HCEEE brandit un objectif de 50 % de diplômés à l'horizon 2015, a priori absolument nécessaire pour répondre aux besoins du système productif français et peut-être surtout pour répondre à la « stratégie de Lisbonne ». En effet, au début même des travaux le groupe s'intitule « objectif 50 % », évidemment pour interroger cet objectif qui procède avant tout d'une volonté affichée en Europe. Le travail statistique est tout à fait remarquable et dresse, un tableau des liens entre formation et emploi actuel et à venir. Toutefois, nous n'en contesterons pas moins la validité en ce qui concerne les projections de la DEPP à 2015 réalisées à partir des projections sectorielles.

Il nous semble essentiel de revenir tout d'abord sur les principales évolutions sur le marché mise en exergue par Chardon et Estrade (2005). De l'après guerre aux années 80 le nombre de cadres avait été multiplié par 6 (Mallet, 1993). Manifestement la structure de la population active occupée change beaucoup moins que par le passé avec 28 % de Cadres et Professions intermédiaires en 1982, 35 % en 2000, 38 % en 2015. Le corolaire de ces évolutions est la remarquable stabilité de l'emploi ouvrier et employé avec 62 % en 1982, 60 % en 2000, 58 % en 2015. Compte tenu d'une baisse de 6 % des agriculteurs, artisans, commerçants sur la période 1982-2015, les proportions en % du seul emploi salarié diminuent un peu plus et sont respectivement de 69 % 63 % et 60 %.

La période est néanmoins particulière démographiquement, nombre de baby boomers partant en retraite. Ainsi, parmi les 15 métiers qui recruteront le plus entre 2005 et 2015 figurent les catégories C de la fonction publique (+224 000) alors que la création nette d'emploi est négative pour cette catégorie (-51 000). De même pour les cadres administratifs et commerciaux plus de la moitié des recrutements (173 000 sur 304 000) sera liée à des départs de l'emploi, dont essentiellement des départs en retraite pour cette catégorie au sommet de la hiérarchie. Les projections à 2015 par profession traduisent donc nombre de phénomènes plus conjoncturels que structurels. De fait les créations nettes d'emploi représentent deux postes à pourvoir sur 10 (1513 / 7520). Il est important de noter que la projection globale par grande profession ne traduit évidemment que l'évolution des créations nettes⁴. « Ainsi, on peut parler de polarisation des qualifications, les familles professionnelles qui créeront le plus d'emplois étant celles de cadres et celles d'employés peu qualifiés. » (Chardon et Estrade, 2005, p.41). La relative stabilité de la structure de la population active traduit donc un « relatif » équilibre dans les créations nettes par grandes catégories avec néanmoins un léger avantage aux cadres (+654 000 entre 2005 et 2015 contre + 462 000 pour les employés non qualifiés).

Il va de soit que tous les emplois de cadres et de professions intermédiaires ne sont pas exclusivement réservés aux jeunes sortants du système éducatif. Pour la période 2005-2015, la création nette d'emplois cibles pour les diplômés de l'enseignement supérieur représente 1 021 000 postes (654 000 cadres, 367 000 professions intermédiaires), soit par an environ 100 000 créations de nouveaux emplois. Parmi ces emplois certains seront pourvus par promotions internes. Les investigations de Chardon et Estrade évoquent le

⁴ Le remplacement des salariés partant en retraite ne modifie évidemment pas la structure de la population active.

« retour des marchés internes ». En effet, les compétences requises sur le poste à pourvoir peuvent être difficiles et surtout coûteuses à obtenir à l'extérieur de l'entreprise. Ainsi à partir de l'observation des mobilités sur la période 1998-2003 pour les moins de 65 ans en 2003 salariés en 1998, Chardon et Estrade établissent que 40 % des entrées dans un nouveau poste s'effectue via une mobilité interne et concerne 25 % des cadres et professions intermédiaires de l'échantillon. Plusieurs autres études ont montré ce maintien des marchés internes⁵, notamment pour les promotions vers les emplois cadres. Les marchés internes se transformant alors via un fonctionnement moins généralisé et plus ciblé sur certaines professions (Lemistre, 2003a).

En tout état de cause, les marchés internes vont « absorber » une partie des nouveaux emplois qualifiés. S'ajoute à cela le fait que les emplois de cadres et surtout de professions intermédiaires ne sont pas pourvus uniquement par des diplômés de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, car il reste en théorie (Affichard, 1981) et tout de même un peu moins en pratique, nous y reviendrons, des emplois potentiels pour les bacheliers. Ensuite, le taux d'activité des femmes va globalement continuer à croître, les nouvelles générations étant plus actives et certains chômeurs vont pourvoir des emplois qualifiés. Il est donc nécessaire de prendre en compte ces différents éléments, côté marché du travail, pour estimer les besoins de l'économie en diplômés du supérieur au-delà des différentes hypothèses macro-économiques qui permettent de calibrer les modèles de prévision.

2.1.2. ...Au besoin au sein du système éducatif

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

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

L'approche est sectorielle ou plutôt par domaine professionnel, seuls les flux entre domaines ont donc été pris en compte pour estimer l'impact des mobilités, l'évolution des promotions intra sectorielle est donc exclus même si les auteurs rappellent, à juste titre, que les hypothèses relatives aux promotions sont particulièrement déterminantes quant à l'évaluation des besoins par niveau d'étude.

Les projections sectorielles font l'hypothèse « *de poursuite de la tendance constatée à l'élévation des niveaux de diplôme à l'entrée des jeunes,...* » (HCEE, 2006, p.70). Ainsi, des besoins futurs sectoriels sont déduits les « besoins de diplômés ». Pour établir les effectifs aux différents niveaux de formations, on part de la répartition des diplômés à la dernière date d'enquête, puis on applique à ces effectifs une évolution annuelle identique à l'évolution moyenne constatée sur la période d'observation (1990-2002). Le défaut principal d'une telle démarche est de faire comme si la répartition des diplômés de la période de référence est totalement légitime. Prenons l'exemple d'un secteur où, compte tenu d'une offre abondante de diplômés, on dispose de bac+5, là où les postes ne requièrent qu'un niveau bac+2. Si la projection sectorielle conclut à une croissance forte des emplois dans ce secteur, la conclusion est alors un besoin important de bac+5 à l'avenir, puisque c'est le niveau de diplôme actuel dans le secteur. Il est clair néanmoins que les besoins réels sont peut-être en bac+2.

La DEPP estime que de 39 % en 2002 le besoin de diplômés du supérieur passe à 46 % en 2015. Si comme Marie Duru-Bellat (2006) on accepte l'hypothèse d'un déclassement (niveau d'études supérieur au niveau d'études requis par l'emploi occupé) massif concernant près de 30 % des jeunes diplômés, les besoins

⁵ Voir Germe, Monchatre, Pottier (2003), pour une synthèse.

⁶ Les auteurs signalent néanmoins que les prévisions sont « *... tempérées par les cas correspondant à une perte de qualification manifeste des jeunes diplômés* » (HCEE, 2006, p.70). Compte tenu de leurs hypothèses d'acceptation d'un biais technologique justifiant une hausse continue dans tous les emplois, il s'agit des cas extrêmes.

deviennent alors inexistantes puisque la situation initiale reflète un surplus considérable de diplômés, plus encore si de nombreux postes sont pourvus via le marché interne.

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

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

2.2. Le déclassement en question

2.2.1. Actualiser la mesure normative via la mesure subjective

Les interrogations qui portent sur le système éducatif se fondent sur le constat d'un déclassement des jeunes supposé massif. Dans son acception habituelle, il s'agit du constat d'un décalage défavorable entre le niveau de formation et le niveau de qualification de l'emploi obtenu. Or, la mise en relation entre compétences acquises et compétences requises repose sur différentes méthodes qui se recoupent partiellement. L'ampleur du déclassement reste donc finalement mal évaluée.

Jusqu'à la fin des années 90, la mesure la plus répandue du déclassement en France est normative. Cette norme a été proposée par Affichard en 1981 et repose sur des grilles de correspondances entre emploi et formation qui tentent de rapprocher contenus d'emplois et de formations, tels qu'ils sont établis par l'éducation nationale et au sein des accords interentreprises. Cette table de correspondance peut paraître relativement ancienne, mais quel que soit le pays, la remise en cause des mesures institutionnelles est coûteuse puisqu'elle nécessite une redéfinition permanente des contenus de formation et d'emploi qui engage nombre d'institutions (Hartog, 2000). Les travaux, tels que ceux proposés ici, visent donc notamment à interroger et à faire évoluer cette norme. Dans la suite de l'exposé, déclassement institutionnel sera préféré à déclassement normatif pour mieux différencier les normes. Si l'on s'en tient à cette approche, la plupart des études établissent un taux moyen de déclassement souvent supérieur, voire très supérieur à 30 %.

Toutefois, le déclassement institutionnel pourrait s'avérer très relatif si un déclassement en début de carrière est rapidement compensé par un reclassement dans un nouvel emploi. L'hypothèse d'un reclassement est liée à une perspective théorique bien connue, celle du capital humain. L'investissement individuel en formation constitue un capital dont on attend un rendement correspondant à un niveau de qualification donné : la norme. Si le rendement attendu n'est pas obtenu, l'individu est en situation temporaire de déclassement, jusqu'à ce qu'il atteigne la norme. Le déclassement est alors le résultat d'une conjoncture défavorable ou de mauvaises anticipations de « l'investisseur » qui peut avoir été aidé en cela par des politiques éducatives expansionnistes. L'investisseur est néanmoins susceptible de valoriser plus tard son capital, dès lors que la conjoncture s'améliorera, quelle que soit la cause de ce retournement conjoncturel. En réalité, s'il existe des marges de manœuvre pour les débutants, indépendamment de la conjoncture (Le Minez et Roux., 2002)⁷, même lorsque la conjoncture s'améliore, le déclassement tend à se résorber faiblement en France au-delà de la période d'insertion (Forgeot et Gautié, 1997). Pour la France et d'autres pays européens il semble, en effet, que la situation au terme des toutes premières années de vie active soit difficilement réversible et détermine largement l'avenir professionnel (Beduwé et Planas, 2001, Forgeot, 1997). Le déclassement s'avère effectivement être, dans plusieurs pays européens, un phénomène de long terme pour de nombreux individus (Rubb, 2003).

⁷ L'étude du reclassement à partir de l'enquête mobilisée ici conduit au même constat. Voir Lemistre (2007) pour une étude plus spécifique du reclassement et une argumentation relative à la période d'insertion supposée ici de trois ans.

Encadré 1

Quelle question pour évaluer le déclassement subjectif ?

On peut reprocher à l'étude menée ici une possible inadaptation de la question posée au problème traité. Selon nous la légitimité de la question doit être examinée en regard des hypothèses théoriques envisageables. La question retenue est la suivante : est considéré déclassé le jeune qui a déclaré que dans l'emploi qu'il occupe, il est utilisé en dessous de son niveau de compétence. Les compétences recouvrent l'ensemble des compétences, soit : les savoir faire, savoir apprendre et savoir être. En regard du travail effectué, le sens commun et la théorie du capital humain relie la formation initiale à l'acquisition de savoir faire et plus spécifiquement de savoir faire techniques. On peut alors estimer que des questions telles que celle qui suit soient plus adaptées : « Quel est le niveau de diplôme nécessaire pour occuper correctement l'emploi actuel ? ». Cette question a été posée aux jeunes de la Génération 1998 en 2003 en plus de la question relative aux compétences. Le taux de déclassement subjectif individuel est obtenu alors en comparant la réponse à cette question et le niveau de diplôme effectivement obtenu (Giret, 2005). On obtient alors des taux de déclassement extrêmement élevé, autour de 40 %, pour les deuxièmes et troisièmes cycles universitaires, les bacs et les écoles de commerce, soit les formations les plus « générales » ou transversales. Un tel résultat ne nous semble pas surprenant. En effet, lorsqu'un individu répond à une telle question, il évalue surtout les compétences techniques issues de sa formation effectivement mise en œuvre. On sait que dans ce domaine, pour nombre de professions, la plupart de compétences acquises ne seront pas mise en œuvre, surtout lorsque la formation est générale. En effet, pour certaines formations professionnelles, nous l'avons vu pas la majorité, le lien aux compétences requises dans les emplois adéquat peut être élevé. Ainsi, seulement 15 % des diplômés d'école d'ingénieur et 22 % des bacs plus 2 (essentiellement des BTS DUT) s'estiment déclassés selon cette norme. Ceci alors que les bac +2 ne sont pas habituellement, et même au contraire, pas moins déclassés que les autres selon les autres normes (statistiques, institutionnelles, subjectives relatives aux compétences). En d'autres termes, en répondant à cette question les jeunes évaluent surtout l'adéquation formation emploi en termes de compétence technique. En témoigne largement un autre résultat de l'étude : plus d'un jeune sur deux non qualifié juge qu'au moins un CAP est nécessaire pour occuper son emploi !

En quoi une question qui compare l'ensemble des compétences individuelles requises aux compétences acquises nous semble alors plus adaptée ? Il s'agit en fait de mettre en cohérence les résultats avec la théorie de la file d'attente précédemment évoquée. En effet, si l'on considère que le diplôme confère des capacités d'adaptation à l'emploi, peu importe l'adéquation. Surtout l'expérience acquise en tout début de carrière reflète alors la valorisation des ces capacités d'adaptation, son effet n'est donc pas indépendant de la formation initiale comme le suppose la théorie du capital humain. Un jeune peut donc occuper un emploi qui requiert des compétences techniques d'un niveau inférieur à celui de son diplôme, mais qui nécessite des capacités d'adaptation qui correspondent au niveau d'études du jeune. Seule une appréciation générale de la valorisation de ces compétences par le jeunes peut rendre compte de ce dernier aspect, étant entendu, comme cela a été évoqué plus haut que ces compétences peuvent être acquises hors formation initiale. En début de carrière nous avons néanmoins fait l'hypothèse que l'application d'une norme subjective majoritaire par croisement diplôme-emploi permet de solutionner ce problème.

Le déclassement a donc souvent pour corollaire une absence de reclassement au cours de la carrière. C'est l'une des raisons qui ont conduit certains chercheurs, à la fin des années 90, à remettre en cause la mesure institutionnelle. En effet, l'absence de reclassement pourrait bien recouvrir un changement de norme de correspondance diplôme – emploi. La première solution a été de proposer des normes statistiques ne faisant aucun a priori sur la correspondance diplôme – emploi, mais considérant comme « normale » (pas de déclassement) une correspondance diplôme – emploi relativement fréquente (Forgeot et Gautié, op.cit.). Toutefois, la norme statistique conduit à considérer comme normales des situations à un instant t qui peuvent être transitoires et ignore, par définition, l'ensemble des correspondances diplôme – emplois institutionnelles. De plus, la norme statistique est très dépendante des données mobilisées (Nauze Fichet et Tomasini, 2005), de la méthode et de la nomenclature utilisée (Dauty, Vincens, Lemistre, 2006). Elle fournit donc davantage un état des lieux de la relation entre niveau de formation et niveau d'emploi qu'une véritable norme reposant sur des critères tangibles. Comment actualiser alors la norme institutionnelle ? Une possibilité est de recourir aux perceptions des individus et de les décliner par association diplôme – emploi. Le déclassement subjectif repose sur la perception individuelle des jeunes qui « s'estiment » déclassés. C'est la proposition que nous faisons ici à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. L'échantillon extrait de l'enquête du Céreq concerne les jeunes sortants du système éducatif en 1998 salariés et en emploi en 2001

soit 44 495 jeunes⁸, sur un peu plus de 55 000 qui représentent l'ensemble de la génération (environ 700 000 jeunes).

Encadré 2

Que mesure réellement la norme de déclassement salarial ?

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

Une limite importante de cette mesure du déclassement est qu'il ne prend en compte que le salaire immédiat en supposant une parfaite correspondance entre qualification requise et salaire immédiatement perçu. Or, s'il s'agit de l'hypothèse du modèle néoclassique de base, même la théorie du capital humain ne retient pas une telle hypothèse, les coûts de formation étant en partie déduits du salaire, s'ajoute à cela nombre de modèle qui ne font pas l'hypothèse d'une correspondance salaire contribution productive instantanée⁹. Ces arguments théoriques rejoignent les considérations empiriques relatives aux destins professionnels distincts selon l'emploi initial. A cela s'ajoute le fait précédemment évoqué qu'un individu peut occuper un emploi de qualification correspondant au niveau de compétences acquises dans le système éducatif et être « mal payé », donc non déclassé au sens commun, mais déclassé sur le plan salarial. Par exemple, l'argument d'une construction sociale de la qualification explique le constat effectué par les auteurs d'un déclassement salarial plus élevé des femmes. En effet, les emplois sont fortement sexués, y compris pour la Génération 98 et à qualification égale les femmes n'occupent pas les mieux rémunérés (Coupié et Epiphane, 2006). C'est finalement ici que se trouve l'intérêt majeur d'une mesure du déclassement de type salarial. Car un important décrochage, entre déclassement salarial et les autres normes pointe une possible disjonction entre le niveau de rémunération et la qualification de l'emploi. En témoigne notamment, les recoupements effectués par les auteurs entre déclassement salarial et subjectif qui montrent que 61 % des déclassés sur le plan salarial s'estiment utilisés à leur niveau de compétence. Ainsi, sous les réserves techniques formulées précédemment, les bacheliers pourraient donc être finalement majoritairement bien classés, mais mal payés, une telle conjecture méritant des investigations complémentaires pour être validée.

Reste un problème pour la norme subjective : la perception est une donnée individuelle, alors que les autres normes reposent sur un lien à l'emploi. Pour décliner cette mesure par croisement diplôme - emploi, un seuil doit être choisis. Nous en proposons deux ici, un tiers et 50 %. En effet, l'hétérogénéité liée à la part individuelle dans l'évaluation subjective est élevée. Cette part individuelle est associée à des appréciations déterminées par l'environnement personnel, professionnel et par la psychologie de chaque individu. La combinaison de ces différents facteurs peut évidemment conduire à une diversité des jugements susceptibles de recouper assez peu les catégories d'une matrice formation-emploi. Une telle assertion est en partie validée par le constat d'une diffusion à tous les niveaux d'emplois et de formation du déclassement subjectif (*cf. Tableau 1 et Giret, 2005*). Par ailleurs, est considéré déclassé le jeune qui a déclaré que dans l'emploi qu'il occupe, il est utilisé en dessous de son niveau de compétence¹⁰. Pour une discussion relative à la validité de la question posée voir l'Encadré 1. Or, les compétences ne sont pas acquises uniquement dans le système éducatif, de plus nous nous situons volontairement trois ans après la sortie du système éducatif. Ceci pour

⁸ Les chômeurs ont été exclus de l'analyse car l'étude se focalise sur le phénomène de déclassement qui ne porte évidemment que sur les jeunes en emplois, cela en accord avec l'ensemble des études citées. Par ailleurs, pour les équations de salaires le biais de sélection a été traité en retenant l'équation de sélection de Giret et Lemistre (2004).

⁹ Voir notamment Lazear (1995) pour une synthèse et Lemistre (2000) pour les principaux modèles de carrière.

¹⁰ Pour une confrontation des mesures subjectives disponibles dans les bases entre elles, le lecteur se reportera à Giret (2005).

prendre en compte la « période d'insertion ». Toutefois, au terme de cette période, la formation initiale est encore particulièrement déterminante des compétences acquises.

La déclinaison de la norme subjective par croisement diplôme-emploi permet d'en faire une catégorie collective et de mettre en exergue les liens entre perceptions et caractéristiques de l'emploi. Par exemple, l'appréciation subjective est étroitement liée à d'autres caractéristiques objectives inobservées relevant en particulier des conditions de travail : pénibilité physique, risques d'accident, contraintes temporelles (Godechot et Gurgand, 2000). Or, le recours aux catégories d'emploi permet sans aucun doute de saisir une part de ces éléments inobservés, car la nature des désagréments fait partie des caractéristiques de l'emploi.

Il n'en demeure pas moins que parmi les « non qualifiés », du point de vue du niveau de formation initiale, et les niveaux V, près d'un jeune sur cinq qui occupe un emploi de profession intermédiaire s'estime déclassé (cf. Tableau 2). Ce résultat recouvre évidemment la subjectivité individuelle et aussi vraisemblablement la mobilisation de compétences acquises hors système éducatif ou innées. Pour les niveaux d'études les plus élevés, à nouveau près d'un jeune sur cinq ou plus s'estime déclassé tout en étant cadre. Ce dernier résultat est en parti associé à une distinction entre qualification et salaire, valide pour tout emploi un tant soit peu qualifié. En effet, un individu peut occuper un emploi qualifié tout en étant relativement mal payé. Ceci pour de multiples raisons dont nous allons tenter une revue sans prétention d'exhaustivité : la première est un marché du travail défavorable (emploi en déclin, taux de chômage élevé), Ensuite, on ne peut ignorer qu'il existe une construction « sociale » de la qualification. Ainsi, même pour les emplois dits non qualifiés, il existe des différences salariales et de carrière qui ne peuvent s'expliquer que si l'on interroge l'historique des métiers concernés. Dans ce domaine les emplois féminins semble particulièrement peu favorisés (Meda et Vennat, 2004). Une autre raison, plus économique, est l'impossibilité pour certaines entreprises (petites entreprises rurales), ou secteurs (associatifs et divers parapublic, notamment) de verser des salaires élevés faute de ressources suffisantes, ceci alors que les qualifications requises peuvent être élevées. Enfin et surtout, pour deux jeunes en début de carrière, à salaire identique, l'un peut-être considéré, à juste titre, comme déclassé et pas l'autre, car ils occupent des emplois de qualification différentes aux débouchés biens distincts. Ainsi, entre deux emplois de qualifications proches, type employé qualifié – profession intermédiaire, les salaires d'embauche peuvent être identiques surtout en début de carrière. Or, une différence fondamentale sépare les deux catégories, c'est la carrière salariale, soit le salaire potentiel (Bigard et Guillotin, 1996, Lemistre 2003).

Ces arguments liés aux salaires et à la carrière s'ils peuvent expliquer le décalage qui s'opère entre perception du déclassement et adéquation qualification requise et acquise, mettent également en exergue les limites importantes d'une approche salariale commentée en Encadré 2.

Afin de faciliter la lecture et de comparer les normes nous les avons compilées dans les Tableaux 3 et 4 pour les deux seuils. Chaque chiffre 1 correspond à un type de déclassement : celui des centaines au déclassement institutionnel (norme Affichard, 1981), celui des dizaines au déclassement statistique et celui des unités au déclassement subjectif au seuil retenu. Si l'on applique la norme institutionnelle à la Génération 98 en emploi en 2001 45,8 % de la génération est déclassée. La répartition des effectifs montre que ce taux élevé est particulièrement élevé pour les niveaux II et IV, respectivement 67,7 %, 70,3 %. Pour les niveaux II le fort taux de déclassement est surtout lié à l'hypothèse d'un déclassement des jeunes de ce niveau s'ils occupent un emploi de « profession intermédiaire ». En effet, 40,3 % d'entre eux sont dans ce cas. Pour les niveaux IV, les effectifs sont relativement importants dans les emplois ouvriers employés qualifiés ou non. En calculant la norme de déclassement statistique on peut affiner ce descriptif des situations relativement fréquentes. La méthode de mesure du déclassement statistique utilisée est celle initiée par Forgeot et Gautié (1997). Celle-ci conduit à un taux de déclassement nettement inférieur puisqu'il n'est plus que de 8 %¹¹. La fréquence relative des situations niveau V ou IV et emplois ouvrier ou employé conduit, en effet, au constat d'une absence de déclassement pour ces niveaux si l'on s'en tient à la fréquence des situations, de même pour les niveaux III qui sont employés qualifiés et les niveaux II occupant un emploi de profession intermédiaire.

¹¹ Le taux de déclassement obtenu peut paraître relativement faible puisqu'il n'est que de 8%. En réalité il n'est pas très éloigné de celui retenu par Emmanuelle Nauze Fichet et Magda Tomasini (2002) pour les jeunes sortis du système éducatif depuis moins de 5 ans (enquête emploi INSEE – déclassement statistique 2000 12,3%) et la matrice de déclassement est tout à fait similaire pour 2001. Les auteurs produisent, en effet, un taux plus élevé pour des enquêtes plus récentes mais en utilisant la matrice 1990. démarche qui nous semble très discutable (voir Lemistre 2008 pour une argumentation).

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

Tableau 1
Répartition des effectifs formation-emploi

Niveau d'études	I	II	III	IV	V	VI
Qualification de l'emploi						
Cadre	80,5*	32,3	6,1	2,6	0,5	0,5
Profession intermédiaire	11,9	40,3	48,6	20,5	5,5	4,6
Technicien, contremaître, agent de maîtrise	3,2	5,7	16,3	6,7	2,5	1,6
Employé qualifié	3,5	16,8	19,6	28,8	11,9	9,8
Employé non qualifié	0,4	2,5	2,7	11,0	16,3	18,8
Ouvrier qualifié	0,3	1,6	3,9	16,4	32,5	24,1
Ouvrier non qualifié	0,3	0,8	2,9	14,1	30,8	40,6
Effectifs non pondérés	5 427	5 771	9 698	11 269	9 932	2 398

*lire : 80,5 % des jeunes ayant atteint le niveau I en 1998 en emploi en 2001 sont cadre.

Tableau 2
Le déclassement subjectif par croisement niveaux d'études-emplois
27 % en moyenne, 23,6 % au seuil 1/3, 4 % au seuil 50 %

Niveau d'études	I	II	III	IV	V	VI
Qualification de l'emploi						
Cadre	19,3	21,0	16,5	17,0	15,2	0,0
Profession intermédiaire	44,0	32,0	15,8	24,0	18,4	18,9
Technicien, contremaître, agent de maîtrise	43,3	36,4	24,4	26,0	21,7	7,9
Employé qualifié	57,1	51,4	34,7	23,0	19,7	24,2
Employé non qualifié	66,7	65,3	60,7	46,0	25,4	26,9
Ouvrier qualifié	70,6	62,6	46,0	34,4	20,7	19,9
Ouvrier non qualifié	71,4	75,5	59,9	43,0	28,5	27,6

*lire : 19,3 % des jeunes ayant atteint le niveau I en 1998 en emploi en 2001 s'estiment déclassés lorsqu'ils occupent un emploi cadre.

Tableau 3
Les trois déclassements au seuil subjectif 1/3

Niveau d'études	I	II	III	IV	V	VI
Qualification de l'emploi						
Cadre	0	0	0	0	0	0
Profession intermédiaire	111*	100	0	0	0	0
Technicien, contremaître, agent de maîtrise	111	110	0	0	0	0
Employé qualifié	111	111	101	100	0	0
Employé non qualifié	111	111	111	101	100	0
Ouvrier qualifié	111	111	111	101	0	0
Ouvrier non qualifié	111	111	111	101	100	0

* Chaque chiffre 1 correspond à un type de déclassement : celui des centaines au déclassement institutionnel, celui des dizaines au déclassement statistique et celui des unités au déclassement subjectif au seuil retenu.

Tableau 4

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

Niveau d'études	I	II	III	IV	V	VI
Qualification de l'emploi						
Cadre	0	0	0	0	0	0
Profession intermédiaire	110	100	0	0	0	0
Technicien, contremaître, agent de maîtrise	110	110	0	0	0	0
Employé qualifié	111	111	100	100	0	0
Employé non qualifié	111	111	111	100	100	0
Ouvrier qualifié	111	110	110	100	0	0
Ouvrier non qualifié	111	111	111	110	100	0

* Chaque chiffre 1 correspond à un type de déclassement : celui des centaines au déclassement institutionnel, celui des dizaines au déclassement statistique et celui des unités au déclassement subjectif au seuil retenu.

Tout d'abord au seuil 1/3 le déclassement subjectif concerne 23,6 % des individus contre 27,7 % en moyenne individuelle. Ceci alors que les niveaux V ne sont plus subjectivement déclassés et les niveaux IV ne le sont plus pour les professions d'employés qualifiés. La relative proximité des deux chiffres est liée au fait que des individus qui ne s'estiment pas déclassés sont considérés comme déclassés, car plus d'un tiers des jeunes qui occupent un emploi de même qualification avec le même niveau d'étude s'estiment déclassés. Pour les ouvriers qualifiés de niveau IV cela conduit à considérer comme subjectivement déclassés 57 % des ouvriers qui ne s'estiment pas déclassés individuellement. Pour cette raison on peut préférer un principe majoritaire.

Toutefois, on sait que le déclassement subjectif est étroitement lié à l'origine sociale des individus. Ainsi, à diplôme égal les fils ou filles de père cadre auront tendance à s'estimer plus fréquemment déclassés que les enfants d'ouvriers, alors qu'ils occupent la même profession (Lemistre, 2007 notamment). Les enfants d'ouvriers sous estiment ici les potentialités associées à leur diplôme compte tenu des informations et valeurs véhiculées par leur socialisation (Boudon, 1973). En d'autres termes, nombre d'entre eux seraient des « acteurs dupés ». Une telle remarque est sans conteste fondée, néanmoins une estimation de l'impact de la profession des parents sur la probabilité de déclassement subjectif ceteris paribus, non reproduite ici, montre que les écarts selon l'origine sociale n'influence pas cette probabilité au-delà de 4 %¹². En tout état de cause, au seuil 1/3 le déclassement n'existe plus pour les niveaux V non seulement compte tenu de la fréquence relative des effectifs (déclassement statistique) mais aussi et surtout car les jeunes ne s'estiment en grande majorité pas déclassés. C'est au niveau IV que la principale divergence apparaît entre la fréquence relative des situations et la perception d'au moins un tiers des jeunes. Alors qu'ils occupent relativement fréquemment ces emplois plus d'un tiers des jeunes employés qualifiés ou ouvriers (qualifié ou non) s'estiment déclassés. En revanche, être de niveau bac et employé qualifié semble normal. Si l'on considère le seuil de 50 % les situations sont nettement plus tranchées et le pourcentage de jeunes déclassés est encore inférieur au taux de déclassement statistique puisqu'il atteint seulement 4 %. On peut considérer qu'il s'agit du noyau dur du déclassement pour lequel d'ailleurs les trois normes s'accordent, ou du déclassement réel puisqu'il reflète les seules situations ou les individus s'estiment majoritairement déclassés. Un déclassement de 4 % est de fait relativement bas, mais il est avant tout le résultat d'une absence de déclassement pour les niveaux bac et moins car pour le supérieur il demeure de 7,7 %.

2.2.2. Filières, spécialités, déclassements et objectif 50 % de diplômés du supérieur

Les évaluations qui viennent d'être faites souffrent néanmoins d'un défaut majeur. Les catégories d'emplois et les niveaux de formation sont, en effet, extrêmement agrégés, de telle sorte que certains résultats peuvent paraître tout à fait paradoxaux. Par exemple, si l'on retient le seuil 1/3 les jeunes de niveau IV sont déclassés s'ils occupent un emploi d'ouvriers qualifiés. Or, il s'agit du principal emploi cible des baccalauréats professionnels industriels (Eckert, 1999). Dans le même ordre d'idée, au niveau I toutes les filières de formation sont agrégées : école de commerce, d'ingénieurs, sciences sociales, humaines, sciences technique, etc. Plus encore pour les niveaux V à III toutes les spécialités sont agrégées, alors que que les destins

¹² L'estimation a été réalisée à partir de la perception individuelle via un modèle probit. Les autres variables prises en compte sont le diplôme en 42 dichotomiques, le genre, l'origine géographique, les CS des parents ont été agrégées en 6 postes.

professionnels sont nettement différenciés selon la spécialité, de même en fonction la sélectivité des filières (Dauty Lemistre et Vincens, op.cit.).

C'est pourquoi nous avons décliné le déclassement au sein d'une matrice plus large selon les trois normes. Nous proposons ici une réévaluation d'ensemble. Alors que les normes « standards » (statistiques ou normatives) procèdent d'un croisement au maximum de 8 niveaux de formation avec sept emplois (PCS), la matrice retenue comprend 18 niveaux de formation (cf. Tableau 1) x 29 emplois¹³.

Il s'agit néanmoins d'une séparation des filières et spécialités à minima. Le premier impératif de cet exercice est d'écarter les nombreuses situations finalement « hors sujet ». Il s'agit des cas où le croisement niveau d'études emplois ne donne pas un effectif statistiquement significatif soit de 30 individus non pondérés qui correspondent à environ 400 jeunes au sein des 700 000 de la génération.

Ainsi seuls les croisements ayant un effectif minimal de 30 (non pondéré) sont renseignés au sein de la matrice présentant le déclassement subjectif. Apparaissent alors des spécificités des filières et spécialités. Par exemple, parmi les bac+2, seuls les non diplômés occupent significativement les PCS d'employés non qualifiés et d'ouvriers. En cela ils se rapprochent des autres niveaux bac en termes d'affectation, mais s'estiment davantage déclassés. Pour les troisièmes cycles, très clairement les écoles d'ingénieurs ne forment que des cadres, alors que certains élèves des écoles de commerces sont professions intermédiaires et commerciales des entreprises. En revanche, pour les troisièmes cycles universitaires, non seulement les individus occupent significativement plusieurs emplois de professions intermédiaires trois ans après leurs études, mais certains sont aussi employés qualifiés. Par ailleurs, les BTS et DUT, principaux pourvoyeurs du niveau III, se distinguent surtout par des déclassements significatifs au sein des filières correspondantes pour les PCS employés non qualifiés et ouvriers. Enfin, la spécificité des filières réglementées ressort clairement puisque les bac+2 de la filière santé travail social sont presque tous profession intermédiaire de ce domaine et seul 8 % d'entre eux s'estiment déclassés dans leur emploi.

Le recours à une nomenclature plus détaillée réduit légèrement l'effet de seuil pour le déclassement subjectif qui demeure au même niveau pour le seuil 1/3 mais passe de 4 % à 7 % pour le seuil majoritaire¹⁴. Ce dernier écart significatif traduit l'importance considérable des filières et spécialité quant au niveau relatif du déclassement subjectif. Par exemple, des écarts de 10 % au moins apparaissent : entre les CAP-BEP tertiaires versus industriel pour les PCS employés de commerce (respectivement 27 % contre 43 %), les bac. tertiaires versus industriel, pour les ouvriers non qualifiés de type industriel ou artisanal (respectivement 50 % contre 37 %, 60 % contre 24 %), entre les 3^{ème} cycles lettres sciences humaines et sociales versus math. Sciences et techniques pour les emplois de cadre de la fonction publique de techniciens (respectivement 47 % contre 37 %). Pour ces différents cas et de nombreux autres, il apparaît que le sentiment de déclassement serait plus important lorsque l'on change de domaine de spécialité. A cela deux explications possibles, les jeunes qui occupent des emplois éloignés de leur spécialité de formation expriment une plus grande déception relative à l'inadéquation de spécialité. Une autre explication liée aux effets spécialités est la probable affectation à des emplois moins rémunérés de la spécialité si la formation n'est pas adéquate.

¹³ Les 29 emplois correspondent aux emplois de la PCS 32 à l'exception des non salariés. Au sein de cette nomenclature une transformation a été effectuée pour séparer employés qualifiés et non qualifiés. La subdivision a été réalisée à partir de la norme d'Olivier Chardon déjà retenu pour les matrices précédentes.

¹⁴ la règle majoritaire ne permet évidemment pas de superposer la norme subjective individuelle et la norme majoritaire. En effet, il serait tentant de conclure, selon les résultats obtenus, qu'accroître la taille de la matrice ne ferait que faire converger le taux de déclassement majoritaire vers le taux de déclassement subjectif individuel. Or, une telle démonstration reste à faire, car rien n'indique que plus de détail ne ferait pas ressortir de fortes majorités là où les effectifs ne sont pas les plus nombreux.

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

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

Il est important de noter que si le passage à une nomenclature plus détaillée ne change rien à la déclinaison de la norme subjective par croisement diplôme - emploi et l'imputation de la norme institutionnelle, cela pose quelques problèmes techniques pour la norme statistique. Les résolutions que nous avons adoptées figurent en Encadré 3 et le taux déclassement statistiques s'avère alors de 10 %.

Encadré 3

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

La méthode statistique impute à un croisement diplôme - emploi où l'effectif réel est relativement faible en regard de l'effectif théorique la mention déclassé ou sur classé en « remontant » les qualifications d'emploi. Dans cette perspective, si une situation de déclassement est suivie d'une situation d'adéquation la suivante ne peut être qu'à nouveau adéquation ou sur classement. Le problème est alors le suivant : dans la nomenclature des PCS la distinction par spécialité et le détail des PCS fait apparaître nombre de catégories de même qualification dans la nomenclature agrégée. Pour pallier cet inconvénient dans le cas des catégories employés ouvriers, il suffit de les confronter deux à deux puisque à un emploi non qualifié correspond un emploi qualifié. Pour les catégories intermédiaires aucun problème ne s'est posé les résultats étant assez tranchés pour réaliser des arbitrages sans ambiguïté. Un problème demeure néanmoins. Lorsque l'on observe un diplôme de spécialité industrielle, dans la plupart des cas, l'effectif relatif est faible dans les emplois du tertiaire ce qui conduit, en appliquant les règles précédentes, à considérer déclassé l'ensemble de la catégorie. Par exemple, pour un diplôme de spécialité industrielle les effectifs relatifs sont faibles pour l'ensemble des 10 professions "employés qualifiés et non qualifiés", on conclut alors au déclassement pour l'ensemble de ces professions. Or, il est clair que le faible effectif relatif est surtout du au fait que les diplômés de spécialité industrielle sont peu nombreux dans le tertiaire, ce qui n'a pas nécessairement pour corollaire un déclassement pour les emplois de ce secteur. Ce constat met à nouveau l'accent sur les limites d'une approche agrégée ou ce type de problème est « noyé » dans l'agrégation alors que la méthode repose sur un dépassement d'un seul individu pour conclure au déclassement ! Pour résoudre ce problème nous avons procédé à des arbitrages logiques mais néanmoins discutables, notamment en hiérarchisant spécialité industrielle et tertiaire. Compte tenu du fait que les premières sont en moyenne mieux rémunérées que les secondes celles-ci sont supposées supérieures dans la hiérarchie des PCS.

En résumé, le déclassement n'apparaît pas aussi massif que d'aucun semble le penser. Toutefois, le taux de déclassement s'établit à minima à 7 % et plus de 10 % pour les seuls diplômés du supérieur.

Rappelons que selon la DEPP de 39 % en 2002 le besoin de diplômés du supérieur passe à 46 % en 2015. Or, si l'on considère les seuls diplômés de l'enseignement supérieur, selon la norme subjective majoritaire appliquée à la matrice détaillée le taux de déclassement s'établit à 11,5 %. Pour le noyau dur déclassement, soit la norme subjective majoritaire appliquée à la matrice « habituelle », ce taux est de 7,7 %. Il suffirait donc de ne pas déclasser une seule génération de diplômés pour combler les besoins ceteris paribus. Sans compter tous les déclassés des générations précédentes qui ne demandent qu'à se reclasser ! Rien n'indique néanmoins que les déclassés de chaque génération aient les formations nécessaires au système productif. Le seul « noyau dur du déclassement » ne suffirait donc vraisemblablement pas à combler les besoins, mais comme nous l'avons vu la réalité du déclassement se situe plutôt du côté des 11,5 %. Un tel niveau permet évidemment de combler les besoins via les formations adéquates, ceci d'autant plus que le taux d'adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi dépasse rarement un tiers pour les sortants du supérieur (Giret, Lope, Rose, 2005).

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

3. A LONG TERME, DES EFFETS DE COMPOSITION NÉGATIFS ET POSITIFS DU DÉCLASSEMENT ?

3.1. Du déclassement à la dévalorisation

3.1.1. Obsolescence de la norme de correspondance diplôme-emploi

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

Dans ce domaine, en comparant les premiers emplois en France de deux cohortes de jeunes entrants dans la vie active en 1992 et en 1998, Giret (2003) montre que le taux de déclassement diminue lorsqu'une mesure subjective est utilisée alors que le déclassement institutionnel a au contraire augmenté. En d'autres termes, des jeunes sortis sur le marché du travail à la fin de la décennie se sentiraient moins déclassés, bien qu'ils soient paradoxalement considérés comme plus déclassés si l'on retient une mesure normative.

Comme le soulignent Dolton et Vignoles (2000) la mesure subjective présente l'avantage de fournir une mesure du déclassement spécifique à un contexte déterminé (une entreprise, un secteur...) et qui peut s'adapter très rapidement à des changements technologiques ou organisationnels. En revanche, la mesure normative repose sur l'hypothèse d'une stabilité des contenus d'emplois. Une première explication au décalage entre mesure subjective et normative repose alors sur les changements intervenus dans les contenus d'emploi. Les mêmes emplois exigeraient des compétences supérieures d'une génération à l'autre. C'est l'argument précédemment évoqué du « biais technologique » qui affecte une mesure du déclassement effectuée « toutes choses supposées égales par ailleurs » sur le plan de l'évolution des qualifications. Cet argument mérite cependant d'être sérieusement nuancé si l'on examine l'influence des mutations technologiques en France ces dernières années (Greenan, 1999). De plus, le biais technologique semble difficile à invoquer pour deux générations aussi proches où les changements technologiques et organisationnels n'ont pas été aussi importants que pour les trois décennies précédentes. Enfin, si les emplois se complexifient les rémunérations doivent augmenter au sein de ces emplois, dans l'hypothèse d'une stabilité de la valeur des diplômes. Or, le rendement de l'éducation (estimé via le rendement d'une année d'études supplémentaire) a diminué de plus en plus de 1970 à 1993 (Goux et Maurin, 1993, Baudelot et Glaude, 1989). En reprenant des méthodes tout à fait similaires à celles mobilisées par ces auteurs, pour les périodes 1995-2001 à partir de deux enquêtes Générations (92 et 98), le rendement d'une année d'études supplémentaire s'avère alors décroissant entre les deux générations alors que la conjoncture est plus favorable pour les sortants 98 que pour les sortants 1992 (Lemistre, 2004).

Comment expliquer alors la satisfaction d'une génération davantage déclassée sur le plan normatif, rentabilisant moins en moyenne ces années d'études si les contenus d'emploi ont peu évolué ? L'hypothèse d'une dévalorisation des diplômes consécutive à l'augmentation du nombre de diplômés est une explication envisageable dès lors que les individus intériorisent le changement de norme, i.e. d'une génération à l'autre la nécessité d'avoir un diplôme de plus en plus élevé pour accéder à un même emploi (Lemistre, 2003). Une telle conjecture correspond à l'hypothèse du « filtre » pour laquelle le « rang d'un diplôme » dans la hiérarchie des titres scolaires détermine sa valeur sur le marché du travail (Arrow, 1973). Avant de revenir sur les aspects empiriques nous proposons de traduire ces conjectures sur le plan théorique.

3.1.2. La dévalorisation en théorie et en pratique

Pour expliciter le mécanisme de la dévalorisation on peut se situer dans le cadre de la théorie du filtre. Dans l'hypothèse du « filtre parfait » ou complet (Arrow, 1973), les diplômes de niveau I, II et III (du plus élevé au moins élevé) donnent accès respectivement aux emplois A, B, C. Lorsque l'offre d'éducation augmente alors que la demande de qualification pour les jeunes diplômés n'a pas évolué, la valeur des diplômes est susceptible de diminuer selon le mécanisme suivant : Pendant la première période le filtre est parfait. Supposons maintenant que les coûts de formation diminuent, de telle sorte que les emplois de type A et B soient entièrement pourvus par des diplômés de niveau I. Le diplôme de niveau II s'est alors « dévalorisé » de la première à la seconde période, au niveau occupé par le diplôme 3 la période précédente. Le diplôme n'est plus alors un « filtre parfait » puisque des diplômés de niveau 1 occupent les emplois A et B. En conséquence, la diminution du coût relatif de la formation initiale favorise l'accès du plus grand nombre aux études, en permettant notamment à davantage d'individus d'acquérir et de révéler leurs aptitudes intrinsèques via le diplôme, mais dans le même temps, la multiplication du nombre de diplômés est susceptible de diminuer la valeur relative des diplômes.

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

Par ailleurs, les employeurs ont intérêt à optimiser l'utilisation des compétences disponibles. Ainsi, pour certains secteurs en France, les employeurs ont adapté leur organisation à un flux de main d'œuvre qualifiée, c'est notamment le cas pour le secteur de la banque (Aubry et Dauty, 2000). L'adaptation est d'autant plus nécessaire que le choix politique de favoriser l'élévation du niveau d'éducation peut être, en partie, déconnectée de la demande instantanée. Par exemple, s'il est justifié par le souhait d'augmenter l'égalité des chances ou des résultats scolaires, ou encore par une recherche de compétitivité internationale à long terme. En d'autres termes, l'offre s'ajuste à la demande anticipée et inversement la demande peut et doit s'adapter à l'évolution de l'offre.

La dévalorisation des diplômes serait alors un phénomène « réversible » dès lors que la demande est susceptible d'évoluer. A contrario, dans le cadre des hypothèses de la théorie du capital humain, la dévalorisation est irréversible si les contenus de formation et les exigences aux examens sont moindres, i.e. si le niveau de capital humain associé à une année d'étude supplémentaire diminue. De même, si l'augmentation du nombre de diplômés passe par un assouplissement de la sélectivité à l'entrée dans les formations initiales. Dans l'hypothèse du signal, en effet, le coût relatif du diplôme

diminue puisqu'il est en relation inverse avec le niveau d'aptitudes requis qui est moindre lorsque la sélectivité s'affaiblit. Une telle hypothèse ne semble pas irréaliste en France, la hausse du niveau d'éducation ayant été rendue possible, non seulement par l'abaissement des coûts de la formation, mais aussi par la baisse de sélectivité du système éducatif (Magnac et Thesmar, 2002). De plus, la création de nouvelles filières, pour un niveau de certification donné, est susceptible de participer à la baisse de la sélectivité. Par exemple, après les baccalauréats généraux, la création de baccalauréats techniques puis professionnels permet d'abaisser la sélectivité pour un même niveau d'études, de telle sorte que si l'on ajoute les 221 200 baccalauréats techniques et professionnels au nombre total de bacheliers en 1998, celui-ci a été multiplié par près de 15 de 1950 à 1998 (Fourcade, 2000).

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

Evaluer les effets d'offre et de demande est extrêmement délicat, il est clair que les résultats exposés ensuite constituent des indices de la dévalorisation, plus que des preuves totalement satisfaisantes. A cela deux raisons, la première est la rareté des études dans ce domaine pour la France. La seconde est liée à toute tentative de comparaison intergénérationnelle qui tend à isoler un effet causale unique pour expliquer un phénomène macro économique, ici l'impact de l'expansion scolaire sur la dévalorisation des diplômes. En effet, de nombreux éléments de contextes influence la valeur des diplômes : la conjoncture, les politiques publiques du moment, la taille de cohorte, les concurrences intergénérationnelles, etc.

Nous rendons compte ici de deux tentatives empiriques. La première concernait l'enquête « Jeunes et carrières » (Lemistre, 2003). Cette enquête a été effectuée auprès d'un échantillon de 20800 personnes âgées de 19 à 45 ans. Son intérêt est notamment de permettre de disposer du premier emploi de plus de six mois. L'échantillon extrait de l'enquête concerne les travailleurs salariés âgés de 30 à 45 ans en mars 1997 qui ont connu un emploi de plus de six mois à l'exception des militaires, du clergé et des agriculteurs. Les deux générations comparées sont celles des 30-37 ans et 38-45 ans. La seconde étude a été réalisée via un échantillon est extrait d'une compilation de deux enquêtes générations : Génération 92 et Génération 98 (Lemistre, 2004). La population retenue ne concerne que les jeunes occupant un emploi à temps complet trois ans après la fin des études.

Une manière simple de saisir les effets globaux est de comparer le niveau d'études requis entre deux générations pour des emplois comparables. Une telle estimation a été réalisée ceteris paribus pour les deux générations de l'enquête jeunes et carrière au premier emploi de plus de six mois. On observe immédiatement des évolutions positives du nombre d'années d'études certifiées qui représentent plus d'une année d'études en moyenne, par exemple, pour les cadres de la fonction publique et au moins neuf mois, pour ouvriers non qualifiés de type industriel.

Ces écarts traduisent des évolutions différenciées entre générations de la valorisation des formations. Les effets d'offre et de demande ont donc été déclinés par certification¹⁵. Pour l'étude effectuée sur l'enquête jeunes et carrière, les effets de demande sont positifs uniquement à partir des seconds cycles universitaires. Ainsi, pour les niveaux inférieurs, la dégradation de la valeur des certifications procède non seulement d'une offre plus abondante, mais aussi d'une demande dégradée pour les emplois cibles de ces certifications pour la génération des 30-37 en 97 comparée aux 38-45 ans (Lemistre, 2003).

Pour la comparaison relative aux enquêtes du Céreq, concernant ces générations plus récentes, ce sont les diplômes du supérieur pour qui la place relative dans la hiérarchie des diplômes s'est le plus dégradée sur la période (Lemistre, 2004). Côté demande la situation est plus contrastée et les

¹⁵ Pour les effets d'offre, l'évolution du rang du diplôme a été évaluée via la méthode proposée par Jarousse et Mingat (1986). Quant aux effets de demande, ils ont été estimés en estimant l'évolution de la demande relative entre les deux générations pour les emplois cibles de chaque niveau d'études ou certification (voir Lemistre, 2003 pour le détail des méthodes).

variations positives plus conséquentes, le changement conjoncturel entre les deux générations peut vraisemblablement expliquer ces évolutions plus marquées et aussi, très vraisemblablement, le plus grand niveau de détail de la nomenclature de diplôme. L'ampleur des variations de demande est par ailleurs très inférieure à celle associée aux effets d'offre. L'imperfection des méthodes instrumentales utilisées est susceptible d'expliquer en partie ces écarts. Pour autant, le résultat obtenu n'est pas en contradiction avec ceux d'autres études nationales et internationales qui montrent que l'effet « quantitatif » associé à l'augmentation de l'offre de diplômés explique davantage la modification de la structure « âge-diplôme » au sein des emplois que l'évolution de la demande pour chaque emploi (Beduwe et Planas, 2001, Beduwe et Giret 1999).

En résumé, les diplômés semblent se dévaloriser au sens où accéder à un même emploi requiert, en moyenne, un diplôme plus élevé d'une génération à une autre. Toutefois ce résultat moyen cache des disparités dont les mesures du déclassement rendent compte. Si le déclassement persiste à court terme, il peut néanmoins avoir un effet bénéfique à long terme, dès lors que l'on suppose que les systèmes productifs peuvent s'adapter à l'offre de formation. Dans ce domaine, les études focalisées sur les effets de long terme du déclassement sont quasi inexistantes. On peut signaler néanmoins une tentative théorique de Claude Diebolt et Jean-Pascal Guironnet (2006). Ce document propose une modélisation de la sur éducation inspirée d'une conceptualisation de la théorie monétaire. Le déclassement est supposé consécutif à un désajustement à court terme entre offre d'éducation et demande de compétences. L'objectif du modèle est de rendre compte des effets salariaux entre générations de ce désajustement. Dans ce modèle il existe une analogie entre inflation monétaire et inflation des diplômes. Cette dernière produit une dévalorisation des titres scolaires, mais celle-ci est compensée, en partie à long terme par une modification de la structure productive supposée s'adapter à long terme, les employeurs souhaitant optimiser l'utilisation des compétences. Cette posture encore originale inverse une problématique théorique trop souvent à sens unique : la formation ne fait que répondre aux besoins du système productif. Tout au plus la sur éducation peut-elle produire des « externalités positives ». En d'autres termes, les systèmes productifs s'adaptent voire anticipent l'expansion scolaire. Sauf qu'ici cet élément est endogène dans le modèle bien au-delà d'une modélisation sous forme d'externalités. La sous partie suivante traitera de ces effets de long terme et de leur réalité.

3.2. L'expansion scolaire pour assurer la croissance ?

3.2.1. Croissance et éducation, les liens « théoriques »

Actuellement le mode de concurrence le plus répandu est vraisemblablement celui de la concurrence fondée sur la différenciation des produits, elle-même issue de l'innovation. Pour chaque segment du marché et type de biens, les concurrents produisent des biens aux caractéristiques proches. Pour retirer un profit élevé de leurs ventes, ou du moins maintenir un niveau de profit suffisant à la survie de la firme, ils adoptent une stratégie de différenciation qui repose sur l'innovation. Ainsi, chaque nouveau produit a une caractéristique nouvelle qui confère aux producteurs un avantage de court terme et donc un profit significatif. Ensuite il est imité par les autres, perd sa rente sur l'innovation en question (la concurrence fait baisser le prix du bien) et doit à nouveau innover pour réaliser des profits. Une part de ces profits est utilisée pour financer la recherche et développement pour le nouveau produit suivant. Nous n'entrerons dans un débat sur le réalisme macro économique de la concurrence monopolistique ou sa compatibilité avec un équilibre général¹⁶. Le fait que la concurrence via la différenciation produise ou non, en pratique comme en théorie, un « surprofit » de quasi monopole, ne change rien au mode de fonctionnement précédemment décrit.

Il est important de rappeler alors que l'hypothèse d'une concurrence monopolistique est à la base de la « critique de Cambridge » qui porte sur l'agrégation au niveau macro économique de la fonction de production utilisée au niveau micro. L'idée essentielle est que le capital technique étant hétérogène il

¹⁶ Voir sur ce point Keppeler (2004)

ne peut être agrégé dans une fonction de production macro. Il ne peut donc être évalué physiquement, mais uniquement en valeur monétaire. Or, pour évaluer une telle valeur il faut appliquer un taux d'actualisation directement issu du taux de profit que la fonction de production est censée déterminer. La valeur du capital dépend donc des profits qui doivent être déduits de la productivité marginale, elle-même issue de la valeur du capital. Ainsi, Robinson écrivait « *la fonction de production a été un instrument d'abêtissement très efficace* » (Robinson, 1953 p81). La théorie de la concurrence monopolistique a été elle-même largement critiquée¹⁷. Pour autant le problème soulevé n'a pas encore été résolu et la théorie de la concurrence monopolistique n'a pas réussi à surmonter ses nombreuses limites (Keppler, 2004).

« *Les théories de la concurrence monopolistique rappellent que la théorie de la concurrence parfaite doit être maniée avec humilité comme un outil de travail conforme aux exigences disciplinaires non comme une représentation satisfaisante de la réalité économique.* » (Keppler, 2004 p.567). Ce préalable est fort utile lorsque l'on sait que tous les modèles théoriques qui tendent à justifier l'expansion scolaire reposent sur une fonction de production agrégée. C'est précisément en s'appuyant sur ce type de modélisation qu'Aghion et Cohen (2004) notamment, postulent qu'il est essentiel de faire partie des économies d'innovation et non d'imitation, les imitateurs ayant moins de marge de progression, a priori, dans le contexte concurrentiel. Or, pour faire partie des économies de l'innovation l'expansion scolaire est une nécessité selon ces auteurs.

Compte tenu de la critique de Cambridge, pour valider les modèles de croissance endogène reste donc l'argument lié à leur prédictibilité et donc à leur validité empirique. Avant d'examiner cet aspect nous rappellerons brièvement les hypothèses et résultats théoriques de ces modèles.

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

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

L'accumulation de capital humain est donc essentielle ici. Pour d'autres modèles plus que l'accumulation c'est le stock de capital humain qui est déterminant. Ainsi, plus les travailleurs sont éduqués plus ils sont à même de développer de nouvelles technologies, le nombre de diplômés est alors déterminant. Cette perspective est qualifiée de Schumpétérienne au sens où l'innovation est, via le capital humain, déterminante de la croissance (Krueger et Lindahl, 2001).

¹⁷ Notamment par Friedman (1953) qui visait ce nouveau courant, supposé réaliste, dans son célèbre article relatif à la tolérance relative à l'irréalisme des hypothèses en regard du réalisme des prédictions.

3.2.2. Des résultats empiriques peu convaincants ?

Sur le plan empirique, les résultats apparaissent pour le moins contradictoires. La méthode, la plus récente est celle des régressions de « convergence conditionnelle » inspirée à nouveau du modèle de Solow. Dans ce modèle les pays dont le PIB par tête est inférieur à son niveau d'équilibre (fonction du taux d'épargne, de la croissance de la population et du progrès technique tous trois exogènes) croissent plus vite et convergent vers ce niveau d'équilibre. La convergence est conditionnelle à l'environnement initial dont rendent compte la croissance les stocks de facteurs et des variables conditionnant le processus de croissance.

La première étude utilisant cette méthode porte sur 98 pays et la période 1960-1985 (Mankiw, Romer, Weil, 1992). La mise en œuvre d'une équation de convergence (base 1960) suggère que le capital humain (moyenne du taux de scolarisation dans le secondaire pondérée par les effectifs de la classe d'âge concernée) est un déterminant essentiel de la variance entre pays du PIB par tête et représente 25 % de la valeur ajoutée. Toutes les études qui vont suivre vont produire des résultats contradictoires ou fragiles car ils n'établissent pas clairement un sens de causalité et aussi car les données apparaissent souvent peu fiables comme le montrera la synthèse de Topel (1999). Ainsi, selon Brock et Durlauf (2001) une part importante de la littérature empirique récente relative à la croissance est fondée sur des hypothèses concernant, les variables explicatives, les résidus et les différents paramètres qui sont peu cohérents tant avec les modèles théoriques qu'avec l'histoire des différents pays. On peut ajouter à ces critiques que la plupart des études reposent sur la fonction de production de Cobb-Douglas dont la validité théorique au niveau macro économique n'est pas assurée¹⁸.

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

Plus généralement, pour Gurgand (2005) « La conclusion provisoire est (donc) que la mesure la plus correcte ne permet pas de mettre en évidence un effet de la croissance du niveau d'éducation sur la croissance du PIB, dans le cadre des modèles dit d'accumulation ! (qui mettent en relation croissance du PIB et croissance du niveau d'éducation ». Pour Baudelot, Leclerc et alii. (2004), « *L'avenir de la recherche sur la croissance semble passer par un changement d'échelle, de deux façons. D'une part, étudier les variations de la croissance entre villes ou régions d'un même pays ou ensemble de pays (par exemple les Etats-Unis ou l'Union Européenne) peut permettre de disposer de données de meilleure qualité, portant sur plus d'années et plus comparables que les données internationales, et d'éliminer les difficultés dues à la grande hétérogénéité des contextes économiques à l'échelle mondiale. D'autre part, mieux comprendre les voies par lesquelles l'éducation affecte la croissance nécessite de développer des modèles essentiellement microéconomiques, spécifiques à certains secteurs.* » (Baudelot, Leclerc et alii. 2004, p.115-116).

Des études entre pays comparables sont sans le moindre doute un gage de cohérence. De fait, c'est dans la mise en évidence de différences fondamentales entre pays riches et pauvres que Marc Gurgand (2005) trouve la conclusion la plus convaincante parmi les études récentes. Elle ressort de modèles que l'auteur qualifie de « modèles d'adaptation » qualifié de Schumpétérien plus haut, où ce n'est pas la croissance du niveau d'éducation et son lien au niveau ou à sa croissance PIB qui est l'objet d'étude, mais le lien niveau d'éducation et croissance du PIB.

¹⁸ Cf. supra.

Que peut-on conclure de l'ensemble des travaux précédents favorables à l'expansion scolaire ? Tout d'abord, que les analyses empiriques ne produisent aucune évidence quant au lien causale entre hausse du niveau d'éducation et croissance. Que l'existence d'effets externes positifs est, à ce jour, uniquement une hypothèse théorique formulée via une fonction de production qui butte sur un certain nombre d'incohérences théoriques relatives au passage micro-macro. L'argument qui selon nous détermine sans le moindre doute la légitimité de la hausse du niveau d'éducation est le maintien d'une compétitivité au sein d'un système où les capacités d'adaptation sont déterminantes autant de l'innovation que de l'imitation. Il n'est d'aucune utilité dans ce contexte d'établir un lien entre accumulation de capital humain, innovation et croissance. De plus, un tel lien nous semble empiriquement quasi impossible à établir avec certitude, d'une part car les comparaisons de pays homogènes sont, selon nous illusoire – notamment Europe-Etats-Unis (suggérées par Baudelot Leclerc et alii., 2004)¹⁹ ; d'autre part, car les nombreuses analyses micro économiques qui ne tarderont certainement pas à compléter les rares études collectées par Marc Gurgand (2005), n'établiront que des résultats micro économiques, sans le moindre doute intéressants, mais dont la généralisation au niveau macro économique ne sera jamais assurée. En tout état de causes, le seul maintien au même niveau d'un pays, d'un secteur, d'une entreprise nécessite de participer à la course à l'innovation ou de maintenir à minima des capacités d'imitation, les analyses sectorielles seront ici très utiles pour préciser les « besoins ». On peut évidemment émettre des réserves quant aux logiques qui sous tendent le fonctionnement actuel des marchés, mais le contexte est actuellement ce qu'il est. En conclusion, à long terme, la hausse des niveaux d'éducation nous semble donc nécessaire. Une telle affirmation mérite néanmoins d'être confrontée à d'autres prises de position, de même que les argumentations précédentes. En effet, on peut opposer actuellement deux visions de l'expansion scolaire et de ces conséquences toutes deux exposées dans deux ouvrages récents. Il s'agit des argumentations de Marie Duru-Bellat (2006) et d'Eric Maurin (2007). Cette discussion conclura ce document.

4. CONCLUSION : REFLECHIR L'EXPANSION SCOLAIRE

4.1. Une courte synthèse des éléments du débat

4.1.1. De l'inflation scolaire...

« Le pourcentage d'une classe d'âge atteignant le niveau bac est de 5 % en 1950 contre près de 70 % aujourd'hui. 40 % des jeunes sortants d'une génération ont au moins un diplôme de niveau bac+2 aujourd'hui et la stagnation des effectifs dans le supérieur du milieu des années 80 à aujourd'hui semble se terminer suite à la mise en œuvre du LMD ». C'est par ce constat que débute l'ouvrage de Marie-Duru Bellat (2006).

Marie Duru-Bellat conclut alors à la dévaluation du diplôme, compte tenu d'un important décalage global défavorable entre les offres d'emplois qualifiés, soit l'hypothèse d'un déclassement massif. Cette dévaluation pourrait, selon l'auteur, révéler un marché de dupes où la hausse du niveau d'éducation des jeunes des milieux les plus modestes aurait été relativement neutre sur le plan salarial compte tenu de la dévalorisation des titres scolaires. C'est « l'inflation scolaire ». Dans ce domaine, l'auteur fait valoir, à juste titre, que la France n'est pas particulièrement « en retard » (42 % de diplômés de l'enseignement supérieur pour la dernière génération de sortants²⁰) et même au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (< 40 %). Les problèmes se situant plutôt pour la France dans la persistance d'une part importante de jeunes de niveau d'éducation très faible ou non diplômés. Signalons toutefois que la décroissance des non qualifiés est constante, le nombre de sortants sans qualification au sein d'une génération passant de 170 000 en 1975 à 42 000 en 2005, soit de 25 % à

¹⁹ Nous montrerons plus loin les différences fondamentales entre France et Etats-Unis par exemple.

²⁰ Source DEPP.

6 % (Léger, 2008). Cette baisse est expliquée, pour la période récente essentiellement par la scolarisation renforcée (concrètement moins d'abandon au niveau V). Le problème est donc davantage le nombre de non diplômés qui représente 10 % des sortants du système éducatif chaque année dont 17 % de non diplômés sortants du secondaire (Léger, op.cit.)

Dans ce contexte, les résultats de la comparaison internationale de Green A., Preston, J. Sabates R. (2003), sont mis en exergue. Cette étude montre qu'il existe un lien entre certains indices de cohésion sociale et les inégalités d'accès à l'éducation. Or un tel résultat, ne plaide pas nécessairement pour la hausse du niveau d'éducation au plus haut niveau. En revanche, partant du constat d'un inégal accès à l'éducation en France, Marie Duru-Bellat défend la nécessité d'un « socle commun » ou du « capital culturel minimum » qui ne passe pas nécessairement par l'allongement des durées études. L'allongement des durées éducatives est donc envisageable mais pas nécessairement pour amener toujours plus haut, mais plutôt vers un socle commun qui peut « *situer au niveau du brevet ou du bac, ou à tout autre niveau : ce n'est pas forcément un doctorat pour tous* » (Marie Duru-Bellat, 2006, p.82.).

4.1.2. ...Aux bienfaits de la massification

Pour la France, selon Gurgand et Maurin (2007), la démocratisation, via notamment le collège unique, a eu des effets globalement positifs sur la réduction des inégalités. En prenant en référence les salaires des diplômés des grandes écoles dont les effectifs ont peu évolué les auteurs suggèrent une diminution des écarts salariaux entre ces diplômés et les autres de 6,3 % en 18 générations à partir des générations nées en 1946. Selon les auteurs les gains salariaux de chaque année d'études supplémentaires auraient largement compensé son coût privé ou social. Plus encore Goux et Maurin (2007), ont montré l'intérêt de l'expansion scolaire en regard du chômage des jeunes, à origine sociale donnée, étant entendu que la démonstration du rôle protecteur du diplôme contre le chômage n'est plus à faire. Par ailleurs, au-delà de la synthèse de ces travaux, selon Eric Maurin (2007) le plus grand accès des jeunes d'origine sociale modeste aux emplois de cadres et de professions intermédiaires plaide pour la démocratisation de même que les observations relatives au taux d'emploi.

La dévalorisation des diplômes est alors présentée alors comme un « mythe ». Les différents arguments macroéconomiques précédents soutiennent l'argumentation notamment les gains salariaux « moyens » des jeunes des générations les plus récentes qu'ils n'auraient pas eus selon l'auteur sans l'expansion scolaire. Par exemple, les bénéficiaires de l'expansion scolaire nés au milieu des années 70 (les jeunes d'origine sociale modeste qui ont eu accès à l'enseignement supérieur techniques court) ont des salaires moyens qui ont été en constante progression en regard des générations nées au milieu des années 60, avec une moyenne de gains de 1,5 % par année. Rapporté à l'expansion universitaire de la fin des années 80 cela correspond à une multiplication des salaires par 1,5 (en regard d'une même référence stable en effectif pour toutes les générations « grandes écoles »). On comprend mal néanmoins en quoi ces bénéfices moyens ou sociaux incontestables exclus la dévalorisation et le déclassement à long terme d'une frange importante de la population.

D'autres arguments sont invoqués par l'auteur pour réfuter la dévalorisation et aussi la théorie du signal. Si ces arguments peuvent amener à discussion (Lemistre, 2008), l'essentiel n'est pas là. En effet, Eric Maurin démontre avant tout que la version stricte de la théorie du signal n'est pas convaincante, comme le postule certain (Gamel, 2000, notamment), mais ne réfute en rien un effet signal des aptitudes innées et acquises dans le milieu scolaire et ailleurs.

La dévalorisation étant un mythe pour Eric Maurin, la hausse des niveaux d'éducation doit se poursuivre. Il n'y aurait pas dans ce domaine de retournement conjoncturel. En effet, une manière d'expliquer les résultats d'Eric Maurin pour les générations passées est l'évolution des structures de qualification exceptionnellement favorable. Toutefois selon l'auteur « *si le niveau de main d'œuvre n'est pas une condition suffisante à la création d'emplois correspondants, il en reste une condition nécessaire* » (p12). Cette posture introductive est affirmée en fin d'ouvrage : « *L'économie et les technologies se transforment au fur et à mesure des afflux de nouveaux diplômés, en sorte que*

l'investissement éducatif reste aujourd'hui ni plus ni moins bénéfique que naguère. En ce sens, le mouvement de démocratisation peut être prolongé, les pays développés y ont même, un intérêt de plus en plus évident » (p.190). En note de bas de page l'auteur reconnaît néanmoins qu'une telle affirmation est bien difficile à démontrer empiriquement. La justification « théorique » est fondée sur l'idée selon laquelle la croissance est avant tout affaire d'innovation et non d'imitation. Nous avons déjà amplement commenté les limites et l'intérêt de cette argumentation, nous n'y reviendrons pas ici.

4.2. Séparer les effets de court terme et de long terme

4.2.1. Quels cadres d'analyse pour la dévalorisation ?

Les points de vue exprimés précédemment semblent totalement divergents. En réalité ils s'articulent les uns avec les autres, si l'on en fait une lecture critique et surtout, si l'on ordonne un peu les argumentations en séparant ce qui relève de la problématique de la reproduction sociale (non traitée ici), de celle de l'évolution de la valeur des titres scolaires. Ensuite, il convient de séparer les effets de court terme des effets de long terme. Enfin et surtout, chaque positionnement, y compris le notre, doit être resitué en regard des trois cadres théoriques de référence exposés en première partie.

Tout d'abord, qu'est ce que le court et le long terme ? Pour la théorie néoclassique, le court terme correspond, par exemple, à une période où un facteur de production est supposé fixe : le capital. De la même manière, on peut supposer que les systèmes productifs au sens large (tertiaire et non marchand compris) ne peuvent s'ajuster à la demande d'éducation à court terme. En pratique les choses sont plus complexes car l'adaptabilité des systèmes productifs est différente d'un secteur à l'autre, voire d'une entreprise à une autre.

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

La mise à distance par Thurow de la théorie du capital humain, dans les années 70, se justifie par la volonté de donner une explication au chômage involontaire et au déclassement à long terme indépendante du marché. Rappelons, en effet, que dans sa version initiale, pour la théorie du capital humain le déclassement implique un reclassement et qu'il est appelé à se résorber à long terme, les individus étant censés adapter leurs investissements à la demande afin de les rentabiliser. Ceci suppose une information individuelle qui s'avère en réalité hors de portée. Finalement on pourrait donc imputer le déclassement à de mauvaises anticipations des individus et expliquer ainsi sa persistance, dans le cadre de la théorie du capital humain. C'est cette fois prêter bien peu de rationalité aux individus en plus de peu d'information.

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

La théorie du capital humain ne serait donc pas une explication convaincante du déclassement à court terme et ceci d'autant plus qu'il se maintient et se développe, ce qui est en parfaite contradiction avec les hypothèses de ce cadre d'analyse. Faut-il en déduire que les salaires sont déconnectés du capital

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

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

En résumé, à court terme, les structures de qualifications sont rigides et la rémunération dépend du niveau de capital humain requis et de la file d'attente. A long terme, les employeurs vont ajuster leur structure de qualification en fonction de l'offre de formation pour optimiser leur utilisation du capital humain disponible. La synthèse d'études internationales de Bruniaux (2001) pour les secteurs de la banque met clairement en exergue une telle évolution. Les études de ce type sont néanmoins très rares. Dans cette perspective, la relation de court terme d'adaptation des individus à l'emploi postulée dans le cadre de la théorie de la concurrence pour l'emploi se trouve en partie inversée à long terme, les emplois et les systèmes productifs s'adaptant a posteriori à la hausse continue du niveau d'éducation.

A cela s'ajoute évidemment l'hypothèse théorique nettement plus répandue, selon laquelle le capital humain génère des externalités aux effets positifs à long terme. Dans cette perspective, la fixation de l'offre de formation par les pouvoirs publics n'est pas déconnectée de la logique du capital humain mais reflète des anticipations justifiées ou non sur le long terme. L'effet de signalement du diplôme, au-delà de sa seule composante en terme de capital humain, conduit alors au mécanisme de la dévalorisation des diplômes qui n'est pas nécessairement un phénomène de long terme, puisqu'il dépend avant tout de la temporalité des expansions scolaires donc des choix publics. En France, les expansions scolaires se sont, en effet, effectuées par à-coups (Chauvel, 1998 , 2006).

4.2.2. La dévalorisation mythe ou fatalité : optimisme et pessimisme exacerbés

La lecture des deux ouvrages que nous avons très succinctement synthétisé fait ressortir pour chacun d'entre eux un positionnement marqué qui conduit à des conclusions totalement opposées à partir d'analyse reposant parfois sur les mêmes données. Selon Eric Maurin il s'agit avant tout d'un problème de méthode et d'analyse des données. En réalité, c'est aussi et peut être en premier lieu, le résultat d'un positionnement théorique implicite ou explicite. Dans ce domaine chacun défend de manière très convaincante l'option retenue, mais évacue de manière beaucoup moins convaincante l'alternative. Très clairement les deux options en vis-à-vis sont classiquement celle du signal et celle du capital humain. Avec un choix implicite exprimé par Eric Maurin dans son ouvrage pour la théorie

du capital humain, choix rendu explicite dans son article avec Marc Gurgand (2007), notamment. Pour Marie Duru-Bellat, 2006, si la théorie du capital humain n'est pas totalement rejetée il apparaît clairement que la théorie du signal l'emporte dans l'analyse.

Selon nous, Marie Duru-Bellat fait une analyse très convaincante des effets de court terme en s'appuyant sur la théorie du signal. Cette analyse conduit à remettre en cause l'objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Mais l'hypothèse d'un déclassement massif conduit à transposer à long terme les effets de court terme. De plus, la posture est totalement axée sur une théorie de l'offre ou la demande d'éducation ne semble pas pouvoir produire une transformation des structures de qualifications, produisant alors des effets positifs à long terme. En cela l'auteur rejette totalement et un peu vite selon nous, les études relatives au lien croissance – niveau d'éducation. Sans doute le plus important dans les conclusions de l'auteur est la relativisation d'une urgence à certifier au plus tôt et au plus haut niveau, alors que l'égalité d'accès à l'éducation est un objectif sans doute bien plus important. Louis Chauvel insiste d'ailleurs à juste titre sur l'inconvénient des réformes qui condamnent des générations en leur faisant subir des expansions scolaires un peu précipitées (Chauvel, 1998, 2006).

Louis Chauvel va sans le moindre doute fournir la démonstration statistique descriptive la plus convaincante de la dévalorisation en observant à long terme la répartition des individus selon leur niveau d'éducation entre les emplois, ceci en confrontant voire en opposant les générations. L'idée essentielle est que pour qu'il y ait eu absence de dévalorisation il aurait fallu que « *des jeunes diplômés puissent se comparer à ceux de naguère...* » (Chauvel, 2006, p.74). Dans le même ordre d'idée Marie Duru-Bellat écrit « *dans une société méritocratique seuls les titres scolaires reflétant les compétences individuelles devraient régir l'accès à une position sociale* » (Duru-Bellat, 2006 p.13). Ces déclarations s'inscrivent dans une vision égalitariste intergénérationnelle de la justice sociale. En clair dans une société juste, le diplôme ne doit pas se dévaloriser et doit permettre d'accéder aux mêmes positions sociales d'une génération à une autre. En regard des mesures du déclassement effectuées plus haut, une bonne affectation des moyens au système éducatif devrait conduire sur le marché du travail à une stabilité des correspondances formation-emploi, soit à une absence d'obsolescence de la norme institutionnelle. On peut comprendre ce positionnement des auteurs dès lors que l'on accepte l'idée selon laquelle le rôle de la massification scolaire est avant tout d'assurer l'égalité des chances.

Toutefois, l'objectif de la hausse du niveau d'éducation ne nous semble plus essentiellement la démocratisation de l'enseignement, mais plutôt la recherche du maintien ou du renforcement de la compétitivité internationale à moyen et long terme. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler les raisons qui ont conduit au souhait des 80 % de bacheliers, puis à l'objectif actuel de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Dans le premier cas, c'est une visite du ministre de l'éducation du moment au Japon, alors moteur du commerce international, où il constate la forte proportion de bachelier ouvrier dans les usines qui emportera son adhésion pour la création des baccalauréats professionnels en 1985. Actuellement, la référence est celle des États-Unis qui depuis fort longtemps disposent de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur.

Que se passera-t-il lorsque 50 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement supérieur ? Puisque la référence est les États-Unis, l'étude comparative de Chauvel (2000) apporte des éléments de réponse très clairs. Les États-Unis relancent depuis les années 90 une politique de renforcement des Universités qui conduit à une nouvelle expansion scolaire. Or, dans ce pays, 90 % des jeunes atteignent le niveau bac depuis 1950 (*high school*) et 25 % des générations nées en 1970 ont obtenu un diplôme de niveau bac+4 (*bachelor's degree*) (15 % en France au niveau licence). Rien de surprenant alors à ce que, pour ce pays, « *les chances d'accès aux emplois qualifiés pour les plus diplômés soient traditionnellement plus faibles* » (Chauvel, 2000, p. 15). Il s'agit, en fait, non pas d'une tradition, mais tout simplement d'un changement d'échelle de valeur avec plusieurs décennies « d'avance » sur la France. Reste que les comparaisons internationales concernant la valeur des diplômes doivent être abordées de manière très prudente. Quoi qu'il en soit, cela ne change rien à la pertinence de l'analyse comparative du diplôme en tant que critère classant.

C'est donc l'objectif de justice sociale intergénérationnelle qui justifie le refus de la dévalorisation par Marie Duru-Bellat ou Louis Chauvel (1998, 2006). Sur le plan théorique, il s'agit alors d'une totale contradiction. En effet, si l'on accepte la théorie du signal, la dévalorisation en est une conséquence inéluctable lorsque l'on part d'une situation où la majorité est peu diplômée. Le refus de la dévalorisation est plus cohérent avec la théorie du capital humain, elle consiste à refuser la dévalorisation d'une unité d'investissement d'une génération à une autre. La rhétorique des auteurs se situe néanmoins dans le courant sociologique français inspiré des travaux de Boudon (1973), ici la dévalorisation est un « effet pervers » de la démocratisation de l'enseignement. Elle l'est d'autant plus que les auteurs refusent d'admettre des effets positifs à long terme qui peuvent contrecarrer les effets de la dévalorisation. D'où une « charge » sans concession à l'encontre de ce point de vue d'Eric Maurin « *La rhétorique des effets pervers est, on le sait, typique des milieux conservateurs : elle fustige volontiers la démocratisation et ses « bon sentiments »* » (Maurin, 2007, p.153).

Pour nous, la qualité des travaux d'Eric Maurin consiste à démontrer les effets positifs de long terme, au prix néanmoins d'une négation des effets négatifs qui n'est pas exempte de contradiction sur le plan théorique, d'une part, et qui procède d'une tout autre vision de la justice sociale que celle des deux auteurs précédents, d'autre part. En effet, l'auteur n'ignore évidemment pas les constats de Louis Chauvel, mais sans faire référence explicitement à ces travaux, il indique clairement que la démarche ne lui semble pas légitime. La raison, déjà évoquée, est que l'expansion scolaire a notoirement modifié l'offre de formation, de telle sorte que les générations ne peuvent être comparées entre elles. Les bénéfices retirés par les générations doivent être évalués alors en comparaison avec une situation où celle-ci n'aurait pas eu lieu. Eric Maurin démontre alors très bien, par exemple, que la hausse des niveaux d'éducation a été bénéfique particulièrement pour les jeunes d'origine sociale modeste, mieux protégés contre le chômage, ayant plus de revenu etc. Ce constat est d'autant plus évident pour l'auteur qu'il affirme, implicitement au moins, l'effet structurant de la hausse du niveau d'éducation sur la structure des qualifications, ou plutôt qu'il postule que l'accès à d'avantage d'emplois qualifiés n'aurait pas été possible sans la hausse du niveau d'éducation. Une telle posture est à l'évidence associée à une croyance dans le seul versant capital humain du rôle de la formation initiale et plus précisément en une acception des hypothèses des modèles de croissance endogène dont, nous l'avons vu les investigations empiriques ne démontrent pas la validité. Plus encore, alors que les conclusions d'Eric Maurin reposent sur des comparaisons internationales, il en est une qui invalide largement la stricte correspondance qualification requise qualification acquise. Si l'on considère la France l'Allemagne et les Etats-Unis, les taux de sortants de l'enseignement supérieur sont respectivement de 42 %, 26 % et plus de 50 % avec des structures de qualifications comparables (Chauvel, 2000, Boudier et Lemistre, 2007).

Il ne nous semble, en réalité, pas nécessaire de nier la dévalorisation pour admettre l'effet bénéfique de la hausse du niveau d'éducation à long terme. Il en est alors de même que pour la mobilité sociale ascendante. Ces effets ne sont pas perceptibles à court terme, mais ils n'en sont pas moins évidents à long terme (Vallet, 1999), ceci sans nier des effets intergénérationnels parfois négatifs à court terme. De plus la posture d'Eric Maurin n'est pas sans ambiguïté comme en témoigne l'extrait suivant : *L'hypothèse d'une dévalorisation des diplômés « n'est pas incompatible avec l'idée que la démocratisation scolaire a eu des effets positifs sur la situation professionnelle objective des générations qui se sont succédées. Les diplômés peuvent très bien avoir perdu de leur valeur, et les nouvelles générations se porter pourtant objectivement mieux que si la démocratisation n'avait pas eu lieu et si les taux d'accès à l'enseignement supérieur étaient restés résiduels. »* (Maurin, 2007, p.160). Selon nous l'auteur connaît évidemment et admet le déclassement voire la dévalorisation dans une optique très optimiste fondée sur la valorisation du capital humain qui va de paire avec une transformation des structures de qualifications, portées par les évolutions technologiques qui finalement rendront caduque toute problématique de dévalorisation. Toutefois, rappelons que le pourcentage de cadres en 2015 devrait demeurer proche de 20 % en 2015 et si nous ne doutons pas de l'évolution de la structure des qualifications, nous l'inscrivons dans une temporalité sans doute plus longue que l'auteur et admettons, à l'instar de Marie Duru-Bellat, que la question d'une urgence à la hausse des niveaux d'éducation peut se poser en l'état actuel de la structure des qualifications. En clair, l'expansion scolaire pourrait être davantage raisonnée que portée par des croyances sur l'avenir par trop optimistes voire irréalistes.

En tout état de cause, démontrer les bénéfices de la démocratisation, d'une part, et accepter l'évolution des correspondances niveau de formation – niveau d'emploi comme des effets de générations associés à des expansions scolaire qui les rendraient peu comparables d'autre part, c'est faire de la dévalorisation une hypothèse de départ à la démonstration ! L'impasse logique du raisonnement réside dans l'opposition entre théorie du capital humain et théorie du signal, opposition qui mène l'auteur à tenter de démontrer que la théorie du signal est peu convaincante. Nulle besoin de démonstration pour cela, si l'on adopte la posture de l'auteur qui consiste à n'admettre cette hypothèse théorique que comme exclusive. Quid de la rhétorique des effets pervers alors ? Nous préférons à effet pervers, les termes initialement proposés par Weber « d'effets de composition » également retenus par Louis André Vallet (2001) dans son analyse de la mobilité sociale, termes qui n'excluent pas les effets positifs. En cela, il nous semble clair que la dévalorisation est un effet de composition négatif de l'expansion scolaire. Dans le même temps, nous partageons les constats et les conclusions d'Eric Maurin selon lesquels les effets de compositions positifs ont, sur le long terme, compensé les effets négatifs à ce jour. Il n'en demeure pas moins légitime de s'interroger sur une nécessaire rapide expansion scolaire à court terme, compte tenu notamment des constats effectués par Louis Chauvel (1998, 2006) pour les générations les plus récentes.

En tout état de cause, les comparaisons France-Etats-Unis de Chauvel (2000) incitent à admettre pour l'avenir que le diplôme sera de plus en plus nécessaire mais pas suffisant. Plus encore, l'évolution des modes de gestion de main d'œuvre via l'émergence d'une GRH davantage axée sur l'ensemble des compétences individuelles fera jouer au diplôme le rôle d'un signal des compétences innées ou acquises, certes central, mais néanmoins de plus en plus associé à d'autres signaux qui prendront et prennent déjà le pas sur le diplôme au fil de la carrière (Lemistre et Tahar, 2007).

Revenons à la conception de la justice sous-jacente aux hypothèses d'Eric Maurin de non comparabilité des générations. Celle-ci nous semble relever d'une conception de la justice Rawlsienne assez explicite dans toutes les argumentations de l'auteur. Dans cette acception largement relayée par les économistes, si l'expansion scolaire à des effets bénéfiques pour tous, y compris pour les classes supérieures, la justice sociale demeure dès lors que le surplus apporté aux classes les plus modestes est relativement plus important que celui apporté aux classes sociales supérieures. C'est effectivement ce qui est démontré par l'ensemble des études recensées et effectuées par l'auteur. En d'autres termes, les effets de composition seraient non seulement globalement positifs, mais relativement favorables aux enfants des classes sociales modestes.

L'expansion scolaire aurait donc globalement des effets de composition positifs à condition que l'on admette une certaine dévalorisation des titres scolaires, soit les effets de compositions négatifs. Or une telle acception va de paire avec une absence de justice intergénérationnelle, inacceptable pour les tenants d'une justice égalitariste, au sens où un même diplôme doit permettre d'accéder à un même emploi d'une génération à une autre.

Indépendamment de ces considérations, il est important de rappeler que les modèles d'accumulation qui mettent en relation croissance du niveau d'éducation et croissance du PIB n'ont pas trouvé de validation empirique solide, contrairement au modèle schumpétérien d'adaptation pour lesquels, plus que la croissance, c'est le niveau d'éducation moyen qui détermine la capacité d'innovation et donc la croissance (Gurgand, 2005). Or, l'accroissement du stock de capital humain est bien un objectif de long terme, alors que la mise en évidence d'un lien croissance du niveau d'éducation – croissance économique validerait la poursuite de l'expansion scolaire à court terme, hypothèse non démontrée jusqu' alors. S'ajoute à cela pour la France, le fait que ce pays n'est pas particulièrement en retard en ce qui concerne la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur et nous avons montré qu'il n'est pas du tout certain que l'on ait réellement besoin de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015. En revanche, persiste une proportion importante de jeunes qui sortent du système éducatif sans qualification. En clair, à court terme l'expansion scolaire n'est peut-être pas une urgence, ce qui ne signifie en rien que ce ne soit pas un objectif à poursuivre. Il est peut-être nécessaire néanmoins de réfléchir cette expansion scolaire autrement que quantitativement pour répondre aux injonctions du traité de Lisbonne, mais aussi et surtout qualitativement comme le postule Marie Duru-Bellat.

En tout état de cause, « *La mission du système éducatif n'est pas seulement de « fluidifier » la société [...] mais aussi d'ouvrir l'accès au savoir, à la culture, d'apporter le sens des responsabilités et à la citoyenneté, le développement de la raison, plus de connaissance à la population, une main d'œuvre mieux qualifiés à la nation, etc.* » (Chauvel 1998, p.218). Pour autant la course aux diplômes peut éloigner les jeunes de ces objectifs car « *la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession du résultat* » (Duru-Bellat, 2006, p.74)...

BIBLIOGRAPHIE

- Affichard J. 1981 Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973, *Economie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- Acemoglu, D. et Angrist, J., 2004, How Large Are Human-Capital Externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws Recent developments in growth theory. Volume 1. Empirical patterns, 2004, Elgar Reference, vol. 179, pp. 387-437.
- Aghion P. et Cohen E., 2004, Education et croissance, rapport pour le conseil d'analyse économique, paris, la documentation française.
- Arrow K.J. 1973, Higher Education as a Filter , *Journal of Public Economics* , vol.2, n°3, juillet,pp.193-216.
- Aubry C. et Dauty F. 2000, Evolution de l'emploi et des qualifications dans le
- Baudelot C. et Fr Leclerc dir., Les effets de l'éducation rapport à l'intention du PIREF, Paris, La Documentation Française, 2005.
- Baudelot C. et Glaude D. 1989 Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? , *Economie et Statistiques*, n°225, pp.3-15.
- Becker G., 1975, Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, University of Chicago Press ed., Chicago, 268 p.
- Beduwe C. et Giret J-F. 1999, Desarrollo de la formacion y mercados de trabajo en europa , educacion, avril, n°318, pp.35-56.
- Beduwe C. et Planas J. 2001 Education Expansion and Labour market , Report European program TSER 4.
- Béduwé C., Germe J.F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation-Emploi*, 85, pp.7-22.
- Bigard A. et Guillotin Y. 1996 Carrières professionnelles, carrières salariales: la notion d'itinéraire caractéristique , *Economie et Statistiques*, n°299, pp.73-89.
- Blaug M. 1985, La méthodologie économique, *Economica*, Cambridge Surveys of Economic Literature, 255.p.
- Bouder A. et Lemistre P., 2007, Valeurs des diplômés et insertion professionnelle : Eléments de comparaison France-Allemagne , in *Systèmes de formation et emploi des jeunes : une mise en perspective du cas français* , Rapport intermédiaire DGESCO.
- Boudon 1973 L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Colin, 237 p.
- Brock, W. A.; Durlauf, S. N., 2001, Growth Empirics and Reality World Bank Economic Review, v. 15, iss. 2, pp. 229-72
- Bruniaux C. 2001 L'intégration de la hausse d'éducation dans la dynamique de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire. Une comparaison sur cinq pays européens, *revue de l'IRES* n°36, 2001/2.
- Chardon O., Estrade M.-A., Toutlemonde F. 2005, Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom, première synthèse no 50.1, DARES-Commissariat général au Plan, décembre.
- Chauvel L., 1998, Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XXe siècle, PUF, Paris.
- Chauvel L., 2006, Les Classes moyennes à la dérive, Paris, Le Seuil.
- Chauvel, Louis 2000 Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires : une comparaison France - Etats-Unis, in Agnès Van Zanten éd.: *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 341–352.

- Dauty F., Lemistre P. et Vincens J., 2006, Sens portée et devenir des nomenclatures de formations, document CPC.
- Diebolt C. et Guironnet, J-P. 2006 Vers une théorie économique de la suréducation ?, working paper, AFC, DT2006-05.
- Dolton P., Vignoles A. 2000 The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market, *Economics of Education Review*, vol.19, n°2, pp.179-198.
- Duru-Bellat M. 2006 L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, eds. Seuil, collection la république des idées.
- Eckert H. 1999, L'émergence d'un ouvrier bachelier, *Revue Française de Sociologie*, vol.15, n°2, pp.227-253.
- Forgeot G. 1997 Les salaires d'embauche des jeunes : influence du statut au premier emploi, *Économie et Statistiques*, n° 304-305, pp.95-107
- Forgeot G. et Gautié J. 1997 Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, *Économie et Statistiques*, 304-305, pp. 53-74.
- Fourcade B. 2000, Filières académiques et filières professionnelles : Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens ?, conférence de l'EURESCO. Giens/France, 16-21/05/2000.
- Gamel C. 2000, Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé, *Revue d'Economie Politique*, Mars-Avril, n°1, pp 53-84.
- Giret J.-F. (2003), « L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France », Working-Paper présenté lors des premières rencontres « Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée ».
- Giret J.-F. et Lemistre P. 2004 Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ?, *Brussels Economic Review, Special Issue in Economics of Education and Human Resources*, vol. 47, n° 3, pp.483-503.
- Giret J-F. 2005 Quand les jeunes s'estiment déclassés, in des formations pour quels emplois, Giret Lopez et Rose eds., *La découverte collection recherche*, pp.279-288.
- Giret J-F. et Lemistre, 2008, Les théories du filtre et du signalement, in Paul J-J. et Rose J. *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante questions* Dunod ed.
- Godechot O. et Gurgand M. 2000 Quand les salariés jugent leur salaire, *Économie et Statistique*, n° 331, pp. 3-24.
- Goux D. et Maurin E. 1994 Education, expérience et salaire, *Economie et Prévision*, n°116, pp.155-178.
- Goux et Maurin, 2007, Expansion de l'enseignement supérieur et chômage des jeunes : une évaluation de la réforme française, 1985-1995, document de travail PSE.
- Green A., Preston, J. Sabates R. 2003, "Education, equality and social cohesion", *Compare*, vol.33, n°4, pp.451-468.
- Greenan N. 1999, Technologies de l'Information et de la Communication, Productivité et Emploi : Deux Paradoxes, in E. Brousseau & A. Rallet sld, *Technologies de l'Information, Organisation et Performances Economiques*, Commissariat Général du Plan, Paris, septembre 1999.
- Gurgand M. et Maurin E, 2007, A large scale experiment : wages and educational expansion in France , document de travail, PSE.
- Gurgand M., 2005, *Economie de l'éducation* par Coll. Repères, éd. La Découverte.,
- Hartog J. 2000 Overeducation and earnings: where are we, where should we go ? *Economics of Education Review*, vol. 19,n° 2, pp. 131-148.
- HCéée, 2006, Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur. Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.

- Heckman J. et Klenow, 1997, Human capital policy, working paper university of Chicago, December.
- Jarousse J-P. et Mingat A. 1986, Un réexamen du modèle de gain de Mincer, *Revue Economique*, n°6, pp.999-1031.
- Keppler J H, 2004, La quête d'une théorie de la concurrence empiriquement pertinente -Les leçons de la révolution de la concurrence monopolistique *Revue économique*— vol. 55, N° 3, mai 2004, p. 557-568
- Krueger, A. B.; Lindahl, M., 2001, Education for Growth: Why and for Whom? *Journal of Economic Literature*, December, v. 39, iss. 4, pp. 1101-36
- Lazear.E.P, 1995, *Personnel Economics*, MIT Press, Cambridge, 164p.
- Le Minez S. et Roux S. 2002 Les différences de carrières salariales à partir du premier emploi, *Économie et Statistiques*, n° 351, pp31-63.
- Lemistre P. 2003 Transformation des Marchés Internes en France, *Economie Appliquée*, n°2, juin.
- Lemistre P., 2003, Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi, *Revue d'Economie Politique*, janvier-février, 1, pp.37-58.
- Lemistre P., 2004 Déterminant des rendements de l'éducation et de leur évolution en France, Working Paper, Note LIRHE n°325.
- Lemistre P. et Tahar G. 2007. Salaire incitatif et rémunération des compétences, In *Individualisation des salaires et rémunérations des compétences*. Lemistre, P. et Roussel, P. Eds., Paris, Economica, pp. 31-50.
- Lemistre p. 2008, Objectif 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes, working paper, net.doc Céreq, présenté aux journées d'études sur « les effets de l'éducation », Science Po. OSC, mai.
- Léné A., 2002, Formation, compétences et adaptabilité : l'alternance en débat, Paris, L'Harmattan (coll. Alternances et Développement), 211 p.
- Lucas, R. E., 1988, On the Mechanics of Economic Development *Journal of Monetary Economics*, July, v. 22, iss. 1, pp. 3-42.
- Magnac T. et Thesmar D. 2002, Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 82 à 93, *Annales d'Economie et Statistiques*, n°65, Janvier-Mars, pp.1-33.
- Mallet L., 1993, « L'évolution des politiques de promotion interne des cadres », *Revue Française de Gestion*, n°94, p.38-48.
- Mankiw, N. G. et Romer, D., Weil, D. N., 1992, A Contribution to the Empirics of Economic Growth *Quarterly Journal of Economics*, May, v. 107, iss. 2, pp. 407-37
- Maurin, 2007, la nouvelle question scolaire, seuil ed., 268 p.
- Méda, D. and Vennat.F eds, 2004, *Le travail non-qualifié : permanences et paradoxes,.. Paris, La Découverte.*
- Moretti, E.; 2000 *The Social Return to Education* University of California, Berkeley
- Nauze-Fichet E. et Tomasini M. 2005 Les jeunes en situation de déclassement sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages, in *des formations pour quels emplois*, Giret Lopez et Rose eds., La découverte collection recherche, pp.265-278.
- Riley J-G., 1976, Information, screening and human capital, *American Economic Review*, 66 2, mai, pp. 254-260.
- Riley J-G., 2001 Silver Signals: Twenty-five Years of Screening and Signaling *Journal of Economic Literature*, 2 39, pp. 432-478.
- Robinson J, 1953-54, The Production Function and the Theory of Capital, *Review of Economic Studies*, vol. XXI, p. 81-106.

- Rubb S. 2003 “Overeducation : a short or long run phenomenon for individuals ? ”, *Economics of education review*, vol 22, pp.389-394.
- Spence A-M., 1973, Job market signaling , *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 353-374.
- Spence, M., 2002, “Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets”; *American Economic Review*, Vol. 92, N°3, p. 434-459.
- Stankiewicz F. 1998 Travail, compétences et adaptabilité, coll. Sciences Humaines et sociales , l’Harmattan.
- Thurow L. 1975 *Generating inequality*, New-York, Basic Books.
- Topel, R. 1999, Labor Markets and Economic Growth *Handbook of labor economics*. Volume 3C, *Handbooks in Economics*, vol. 5. Amsterdam; New York and Oxford: Elsevier Science, North-Holland pp. 2943-84,
- Valet L.-A, 2001, “la mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période”, in Raymond Boudon et al., *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, PUF, pp.187.206.
- Vallet L.-A. 1999, Quarante années de mobilité sociale en France. L’évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents, *Revue Française de Sociologie*, vol 40, n°1, p.5-64.

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2008.