

**Collection « Recherches »**

## LA COLLECTION « RECHERCHES » À LA DÉCOUVERTE Un nouvel espace pour les sciences humaines et sociales

Depuis les années 1980, on a assisté à un redéploiement considérable de la recherche en sciences humaines et sociales : la remise en cause des grands systèmes théoriques qui dominaient jusqu'alors a conduit à un éclatement des recherches en de multiples champs disciplinaires indépendants, mais elle a aussi permis d'ouvrir de nouveaux chantiers théoriques. Aujourd'hui, ces travaux commencent à porter leurs fruits : des paradigmes novateurs s'élaborent, des liens inédits sont établis entre les disciplines, des débats passionnants se font jour.

Mais ce renouvellement en profondeur reste encore dans une large mesure peu visible, car il emprunte des voies dont la production éditoriale traditionnelle rend difficilement compte. L'ambition de la collection « Recherches » est précisément d'accueillir les résultats de cette « recherche de pointe » en sciences humaines et sociales : grâce à une sélection éditoriale rigoureuse (qui s'appuie notamment sur l'expérience acquise par les directeurs de collections de La Découverte), elle publie des ouvrages de toutes disciplines, en privilégiant les travaux trans- et multidisciplinaires. Il s'agit principalement de livres collectifs résultant de programmes à long terme, car cette approche est incontestablement la mieux à même de rendre compte de la recherche vivante. Mais on y trouve aussi des ouvrages d'auteurs (thèses remaniées, essais théoriques, traductions), pour se faire l'écho de certains travaux singuliers.

L'éditeur

Sous la direction de  
Jean-François Giret, Alberto Lopez  
et José Rose

# Des formations pour quels emplois ?

La Découverte  
2005

*Nous tenons à remercier en premier lieu Christian Campo qui a réalisé la relecture et la composition de l'ensemble de l'ouvrage. Nos remerciements vont également aux différents collègues qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'amélioration des manuscrits, en particulier Jean-Louis Kirsch et Sylviane Ceccaldi.*

ISBN 2-7071-4693-5

Le logo qui figure sur la couverture de ce livre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir du livre, tout particulièrement dans le domaine des sciences humaines et sociales, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément, sous peine des sanctions pénales réprimant la contrefaçon, la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or cette pratique s'est généralisée dans les établissements d'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc qu'en application des articles L 122-10 à L 122-12 du Code de la propriété intellectuelle, toute photocopie à usage collectif, intégrale ou partielle, du présent ouvrage est interdite sans autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris). Toute autre forme de reproduction, intégrale ou partielle, est également interdite sans autorisation de l'éditeur.

Si vous désirez être tenu régulièrement informé de nos parutions, il vous suffit d'envoyer vos nom et adresse aux Éditions La Découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, 75013 Paris. Vous recevrez gratuitement notre bulletin trimestriel *À La Découverte*. Vous pouvez également retrouver l'ensemble de notre catalogue et nous contacter sur notre site [www.editionsladecouverte.fr](http://www.editionsladecouverte.fr).

© Éditions La Découverte, Paris, 2005.

## Préface

*Claude Thélot*

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) nous donne, avec cette imposante et importante publication, une vue d'ensemble des relations entre formations et emplois au début de la vie professionnelle aujourd'hui en France. Il s'est adjoint pour cela la collaboration d'auteurs qui lui sont extérieurs, et s'est fondé à la fois sur ses propres données et sur d'autres recueillies par divers organismes. On y trouve tant des études quantitatives que des analyses qualitatives, des articles consacrés à des descriptions et d'autres à des analyses de stratégies d'acteurs. Y figurent aussi des réflexions empiriques, des considérations méthodologiques et des vues théoriques. On peut ainsi féliciter le Céreq pour un tel effort de multiplication des points de vue, en ayant en même temps maîtrisé le risque d'émiettement par des présentations synthétiques et une organisation générale très structurée. Je crois que le lecteur, qu'il soit pressé ou qu'il souhaite approfondir sa connaissance et sa propre réflexion sur le sujet, dispose là d'un vaste panorama et d'une excellente synthèse.

Le sujet est capital. Il l'est d'abord dans le champ scientifique, et les contributions de cet ouvrage en montrent quelques enjeux : que signifie déclassement ? comment le mesurer et quelle est son ampleur ? quelle interprétation donner à la « correspondance » entre formation et emploi ou, au contraire, aux « inadéquations » qu'on constate ? quelles logiques ou stratégies d'acteurs sont à l'œuvre, et sont-elles différentes (et pourquoi ?) d'une branche ou d'un métier à l'autre ? Voici quelques-unes des questions que l'ouvrage aborde avec pertinence. Mais le sujet est aussi, et surtout, capital en termes politiques : politique éducative, politique d'insertion de la jeunesse. Depuis trois décennies, l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle est dans notre pays très médiocre, souvent bien

plus mauvaise qu'à l'étranger C'est pour cela qu'il a une telle importance politique, car c'est à la fois chaque jeune qui est concerné et, au-delà, le pays lui-même. Je crois en effet qu'une « bonne » formation et un « bon usage » des connaissances, des compétences et des règles de comportement que cette formation a fait naître chez les jeunes sont la double clef à la fois de notre cohésion sociale et de notre compétitivité économique.

Sur le plan de la description et de l'analyse du phénomène, je n'ai guère à ajouter dans cette préface ce qui figure très bien dans l'ouvrage, car je risquerais de le paraphraser. Je me contenterai de regretter la trop grande modestie à mes yeux de la dimension spatiale. Après tout, pour beaucoup de salariés, y compris formés (et même si c'est de moins en moins vrai à mesure qu'on monte dans la hiérarchie des formations), le marché du travail est d'abord, et parfois exclusivement, local. L'analyse de la correspondance ou de l'inadéquation entre formations et emplois devrait donc davantage et peut-être même systématiquement tenir compte de l'insertion géographique, et au-delà considérer ce critère comme essentiel. Soit en étudiant les formes des inadéquations dans les différents bassins d'emploi du pays, ce qui serait sans doute au moins aussi intéressant et significatif qu'entre branches ou métiers. Soit en introduisant plus nettement, parmi les facteurs qui peuvent peser sur la perfection de l'adéquation, et qui, ici, sont surtout démographiques, le lieu où l'on habite. Car il est parfaitement rationnel, si l'on se situe dans ce cadre de pensée, d'occuper un emploi éloigné de la formation qu'on a reçue (et même en étant « déclassé » et en le ressentant) si pour cela, par exemple, on travaille à proximité de chez soi. Il suffit de donner à ce dernier critère une grande importance. Souhaiter travailler dans son bassin de vie, ce qui est sûrement très fréquent, conduit à être dominé par l'offre d'emplois : car on occupera un des emplois existants, offerts localement, qu'il soit adéquat ou non à ses compétences. Cette orientation – davantage intégrer la dimension spatiale – pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs ; elle est, je le sais, très exigeante en termes de système d'information ; elle serait en phase avec le fait que, depuis la loi quinquennale sur l'emploi de 1993, ce sont les régions qui ont la responsabilité de la conduite de la politique de la formation professionnelle, ce dont traite un des articles de ce dossier.

C'est principalement sur le plan politique, et tout particulièrement, celui de la politique éducative que je voudrais me situer. Quelles conséquences, en complément des quelques remarques du texte final, peut-on tirer sur ce plan des conclusions de l'ouvrage ? Je voudrais, pour illustrer ce sujet, rappeler ce qu'a recommandé la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. Parmi ses huit programmes d'action fondamentaux en effet, il en est deux qui se rattachent assez directement aux problématiques étudiées et aux résultats obtenus par le Céreq : la politique d'orientation des élèves, des collégiens en particulier, et la réflexion sur les voies du lycée, et notamment du lycée professionnel.

Commençons par ce second aspect. La Commission, attentive à certaines des conclusions tirées ici, a souhaité d'abord que chaque diplôme ait une fonction précise : soit d'insertion, soit de poursuite d'études, et que l'on construise ainsi des diplômes, et des trajectoires y conduisant, qui soient dépourvus de l'ambiguïté actuelle où les diplômes sont pensés comme ayant potentiellement les deux fonctions. Un diplôme destiné à l'insertion directe pourra, devra être plus précis, plus spécialisé : le CAP par exemple, ou le bac professionnel ; un diplôme ouvert sur la poursuite d'études sera plus large : le BEP si l'on suit la Commission qui préconise d'en faire une propédeutique au bac professionnel. D'ailleurs, sur ce point, l'ouvrage a raison d'insister sur le fait que la formation initiale doit être pensée d'abord comme facilitant des changements au cours de la vie professionnelle, comme favorisant une formation tout au long de la vie réussie (la Commission a écrit que l'École a pour mission essentielle de « continuer à apprendre tout au long de la vie »), bref pour dire les choses d'un mot, comme formant quelqu'un susceptible de s'adapter, de progresser. Comment forme-t-on quelqu'un capable de s'adapter est une question pédagogique et éducative difficile. Il n'est pas sûr qu'il faille, comme le fait l'ouvrage, opposer aussi systématiquement formation et diplôme pointus et formation et diplôme larges. Car, contrairement à ce que suggèrent les mots eux-mêmes, on peut être capable de changement, d'apprendre un autre métier, de développer d'autres compétences à partir d'une compétence ou d'une spécialisation précise qu'on maîtrise bien, peut-être bien mieux qu'à partir d'une compétence ou d'un éventail de compétences large, surtout si ce dernier est flou et est moyennement maîtrisé. Ce serait d'ailleurs un vrai sujet d'investigations, dont je ne suis pas sûr qu'il ait été assez exploré : à quelles conditions une formation spécialisée, ou, au contraire, une formation large s'accompagne-t-elle, ou, mieux, débouche-t-elle sur ce comportement souhaité et indispensable au cours des prochaines décennies : être capable de s'adapter, de progresser, de changer, d'apprendre ?

Quoi qu'il en soit, la Commission a préconisé les deux choses à la fois, selon la destination principale du diplôme : une spécialisation, ou, au contraire, un élargissement. En particulier, reconstruire des filières de formation professionnelle plus larges débouchant sur des BEP rénovés, propédeutiques, articulées autour de quelques ensembles structurés par exemple en domaines professionnels est à mes yeux un axe important de la politique éducative future. Les Commissions professionnelles consultatives, elles-mêmes restructurées sans doute, devront bien sûr y contribuer fortement, en sachant, elles aussi, bien distinguer ce qui devrait être spécialisé et ce qui devrait être élargi. Il faudrait enfin que cette politique ne se limite pas aux formations directement dépendantes du ministère de l'éducation, mais recouvre aussi celles qui dépendent des ministères de l'Emploi et de la Santé.

Sur l'orientation des élèves, nous sommes partis d'un des messages centraux, qui, pour n'être pas absolument nouveau, se dégage parfaitement

de l'ouvrage : il n'y a pas, il ne peut y avoir, il n'y aura donc pas dans l'avenir, adéquation stricte entre formation et emploi. Nous avons donc pensé qu'il ne fallait plus, comme on le fait depuis vingt ans, mettre l'accent sur le projet professionnel que le collégien devait former, ou qu'on devait aider à former. D'une part, parce qu'il est illusoire de demander à tous les adolescents d'avoir un tel projet (et si un jeune a un projet professionnel, tant mieux car la question est résolue : il travaillera au collège, au lycée et au-delà, même si, ensuite, en vieillissant, il aura changé d'idée, auquel cas son projet professionnel initial aura eu cette immense vertu, « instrumentale », de lui avoir fait réussir ses études). D'autre part, parce que précisément, il est souvent difficile d'inférer d'un éventuel projet professionnel un cursus d'études, vu la diversité des relations entre formation et emploi. Sans compter qu'au surplus il n'est peut-être pas raisonnable de former pour un métier, ou un emploi, que, de façon délibérée ou contrainte, on n'occupera peut-être que peu de temps : la formation initiale est un bagage pour toute la vie et pas seulement les premières années ou les tout premiers emplois. Elle doit, et l'on retrouve cette nécessité, aider à être capable de changer. D'où cette idée, neuve je crois de la Commission, de mettre l'accent non sur un projet professionnel, mais sur un projet de formation. Avec la double intuition : d'abord, autant, sauf cas minoritaires, un jeune a du mal à exprimer un projet professionnel, autant il devrait pouvoir dire ce qu'il a envie d'apprendre (et il faut l'aider vraiment à cela), et c'est alors, en apprenant ce qu'il a envie d'apprendre, qu'il aura le plus de chance de s'investir dans le travail scolaire et donc de réussir ses études ; ensuite, ce choix d'une formation (d'une voie puis d'une filière) ne devrait pas enfermer. Premièrement en raison de la multiplicité des emplois sur laquelle une voie débouche ; deuxièmement puisqu'on aura élargi au moins les voies menant au BEP (et, au contraire, typé les autres, les voies générales et technologiques, pour que l'offre éducative, dans ces voies et filières, corresponde plus précisément aux souhaits de formation exprimés par les jeunes) ; troisièmement enfin parce qu'aucune orientation ne doit être définitive, ni en formation initiale, ni tout au long de la vie grâce à une formation continue de plus grande ampleur, telle qu'après les partenaires sociaux la loi l'a dessinée.

Ce n'est pas le lieu, ici, de développer toutes les conséquences de telles préconisations. Je vais me contenter d'en souligner une. L'abandon préconisé du projet professionnel ne signifie nullement qu'il faudrait cesser d'informer sur les métiers, les emplois. De même, l'extrême incertitude quant à l'avenir, qui devrait dissuader de tenir des propos assurés et définitifs sur la nécessité d'ajuster le système éducatif aux besoins et débouchés professionnels futurs, ne conduit nullement à abandonner de prévoir les emplois et les métiers. Au contraire, il faut plus que jamais fournir des éléments d'information, et de prévisions, sur les emplois, les filières de formation, et leur articulation, au service d'une véritable éducation aux choix au cours du collège. Il faut ici avoir une

perspective instrumentale : c'est précisément parce que les liens sont complexes, parce que les prévisions d'emploi sont incertaines, qu'il faut les décrire, les étudier, les établir, et régulièrement, les diffuser, aider les acteurs et les élèves à s'en saisir, à les utiliser. Ces études et ces prévisions doivent ainsi devenir des instruments qui aident à définir un projet, un projet de formation, même s'ils décrivent, ce que chacun sait, des réalités fluctuantes, incertaines, qui ont toutes chances d'être remises en cause à un moment ou à un autre. Il faut à ce titre saluer la reprise ces dernières années par le Commissariat général du Plan des prévisions par profession, et leur diffusion assez large en partenariat avec la revue *Alternatives économiques*, qui est bien connue et utilisée par les professeurs. Là encore, une plus grande régionalisation, ou localisation, de ce type d'informations et de prévisions est souhaitable et désirée, mais il est évidemment très difficile d'aller très loin dans cette direction.

Je voudrais conclure cette brève préface sur un souhait, que beaucoup des propos précédents illustre : des travaux de cette qualité, avec un tel souci de synthèse, qui font donc le point sur une question, tout en l'enrichissant, ne doivent pas avoir leur seul intérêt, leur seule justification dans le champ de la recherche, de l'analyse. Il est possible, il est souhaitable, et, à mon avis, il est nécessaire qu'ils aient, en outre, des débouchés politiques, même indirectement. Nous souffrons, en France, d'un écart trop grand entre les études, les évaluations et les recherches d'une part et la réflexion et l'action politiques d'autre part. Les chercheurs sont souvent rétifs à l'usage politique de leurs travaux, ne les expriment d'ailleurs pas toujours sous une forme aisée à utiliser, et veulent encore moins être « pilotés » par la demande politique ; les politiques ou les administratifs, de leur côté, n'attribuent pas assez d'importance à ces travaux, qu'ils connaissent mal, auxquels ils préfèrent d'autres sources d'information et de réflexion, et leurs décisions subissent alors trop l'effet de facteurs proprement médiatiques ou l'action de groupes de pression. Réduire la coupure me semblerait précieux pour les deux bords. Un centre comme le Céreq, qui n'est pas lié au CNRS, mais qui est sous double tutelle des ministères de l'Emploi et de l'Éducation nationale, doit être d'autant plus sensible à cet aspect des choses. Je sais qu'il l'est : une partie de son programme de travail se définit précisément en fonction des besoins de ses deux tutelles, donc indirectement en fonction des préoccupations de politiques d'éducation et d'emploi, et nombre de ses publications sont utilisables dans une telle perspective. C'est le cas, je crois, de celle-ci, qui présente donc cette qualité en plus de celles que j'ai mentionnées plus haut, et qui, toutes réunies, la rendent particulièrement précieuse.

*Conseiller maître à la Cour des comptes  
Ancien président de la Commission du  
débat national sur l'avenir de l'École*

## Introduction générale

*Jean-François Giret et Alberto Lopez*

### ADAPTER LES FORMATIONS AUX EMPLOIS : UN ENJEU POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ?

La formation initiale des jeunes générations doit-elle être ajustée aux évolutions prévisibles des emplois ? Si oui, jusqu'où et comment ? Faut-il encore favoriser un allongement de la formation initiale en tablant sur une forte hausse des niveaux de qualification des emplois ? Faut-il « professionnaliser » de plus en plus les formations ? Faut-il multiplier les spécialisations pointues pour produire des « jeunes travailleurs prêt à l'emploi » ou bien une formation professionnelle initiale doit-elle, au contraire, garder une vocation assez large pour constituer demain des « travailleurs mobiles et adaptables » ? Faut-il privilégier les formations aux métiers sur lesquels des difficultés de recrutement existent de manière plus ou moins durable ? Faut-il limiter les admissions sur les formations dont les débouchés sont faibles au regard des effectifs de jeunes qui s'y engagent ?

Bien des décideurs du champ formation-emploi se trouvent confrontés à ces interrogations. Qu'il s'agisse des plus hauts responsables politiques, lorsqu'ils entendent réformer le système éducatif, ou bien des acteurs régionaux, chargés de gérer la carte des formations sur le territoire, tous s'interrogent inévitablement sur les relations que devraient entretenir les formations et les emplois.

*Des points de vue multiples avec certaines convergences*

Évidemment, les points de vue ne manquent pas, que ce soit du côté des familles, des employeurs ou des pouvoirs publics. Entre ces différents acteurs, apparaissent aujourd'hui quelques points de convergence.

Le premier concerne la nécessité d'élever sans cesse le niveau de formation initiale. 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ! Cet objectif fixé dans la loi d'orientation de juillet 1989 s'est inscrit dans le paysage français sans grande contestation et même avec un certain enthousiasme. Pour expliquer ce consensus, on peut certes invoquer l'idée assez répandue qu'un haut niveau d'éducation confère à une nation un meilleur positionnement. Mais il y a fort à parier que l'enthousiasme n'est pas venu de ces seules considérations macro-économiques. D'un côté, pour bien des familles, un développement de l'offre d'éducation collait avec un espoir d'ascension sociale intergénérationnelle. De l'autre, des employeurs voyaient ainsi s'élargir des ressources abondantes en main-d'œuvre de plus en plus formée pour des usages divers. Ajoutons à cela que dans les années 1980, un allongement des durées de scolarisation était de nature à réduire, au moins provisoirement, la pression démographique sur le marché de l'emploi en différant l'entrée dans la vie active des jeunes générations, ce qui pouvait présenter un intérêt pour un gouvernement confronté au chômage de masse.

Le second point de convergence porte sur la nécessité de développer des formations « professionnalisantes », notamment dans l'enseignement supérieur. Avec la montée des difficultés d'insertion des étudiants, les universités se sont préoccupées des débouchés, et ont développé des filières à visée professionnelle qui ont su rapidement trouver leur public. Après les instituts universitaires de technologie (IUT), les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou les instituts universitaires professionnalisés (IUP), les licences professionnelles ont vu le jour en 1999, allongeant ainsi l'offre de formation professionnalisée dans l'enseignement supérieur.

Mais ces deux points de convergence ne doivent occulter ni les multiples débats autour du pilotage des formations ni les problèmes posés par les évolutions en cours.

*Débats autour des niveaux de référence*

Dans un mouvement qui tire sans cesse vers le haut les jeunes générations et les diplômés, le sort des jeunes sans diplôme pose inévitablement problème et le niveau minimal de qualification fait fatalement l'objet de débats. Par exemple, des points de divergence apparaissent sur la nécessité de maintenir des diplômes du niveau du brevet d'études professionnelles (BEP) dans divers domaines professionnels. Pour des représentants de branche, seul un baccalauréat professionnel, éventuellement préparé en trois ans, est viable au regard des

emplois. Pour d'autres protagonistes, le maintien du BEP est indispensable pour des jeunes de faible niveau scolaire.

Mais l'allongement des durées d'études semble désormais s'essouffler. À la fin des années 1990, les jeunes ont été moins nombreux à accéder au baccalauréat et leur taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur a diminué. Ainsi, les effectifs de l'enseignement supérieur n'ont pas progressé entre 1995 et 2001 et s'ils ont légèrement augmenté depuis, cela provient en partie de l'afflux d'étudiants étrangers. De nombreuses réformes, actuelles ou futures, vont également susciter de nouveaux enjeux et rompre les consensus passés. Ainsi, la mise en place par les universités du processus européen d'harmonisation des diplômés « LMD » (licence-master-doctorat) et le découpage en trois cycles de l'enseignement supérieur (+ 3, + 5 et + 8) peut relancer le mouvement de poursuite d'études en transformant les flux de sortie. Aujourd'hui, près d'un jeune sur sept sort en France avec un diplôme de niveau bac + 2 professionnalisé (BTS et DUT) qui garantit généralement de bonnes conditions d'insertion sur le marché du travail. Alors que ces diplômés jouissent d'une bonne réputation auprès des employeurs, l'absence de reconnaissance européenne au niveau bac + 2 ne risque-t-elle pas d'inciter les jeunes à continuer leurs études ? Parallèlement, on peut se demander si la sélectivité en seconde année de master ne va pas conduire les étudiants à délaisser un cursus qu'ils risquent de ne pas pouvoir valider dans leur totalité. Au niveau national, de nouveaux objectifs peuvent émerger et, là encore, infléchir ou renforcer les tendances passées. On annonce désormais « 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur », mais il y a fort à parier que cela génère de nouveaux rapports entre formations et emplois.

*Débats autour de la gestion des formations professionnelles et de la place des « acteurs économiques »*

De son côté, le mouvement de professionnalisation des formations n'est pas non plus un long fleuve tranquille. Ceux qui défendent une structuration des formations par filières disciplinaires et ceux qui pensent que le système éducatif et les élèves doivent rester préservés de toute influence patronale sont de moins en moins nombreux. Mais, en dépit du développement des filières professionnelles au niveau du bac et au-delà, la nature du système éducatif français a-t-elle fondamentalement changé ? Contrairement au système allemand impliquant largement les acteurs socio-économiques dans la construction et la gestion de l'offre de formation initiale, le système éducatif français semble toujours assez éloigné des milieux économiques. Encore structuré par un idéal méritocratique qui est censé assurer l'égalité des chances, il veille à rester un espace préservé de toute ingérence extérieure.

Certes, on peut mentionner l'existence de commissions professionnelles consultatives (CPC) qui réunissent différentes composantes de l'Éducation nationale et du monde économique, pour

discuter de la mise à jour de la « carte des diplômes professionnels ». Elles sont un lieu privilégié de débats sur les diplômes de l'enseignement professionnel allant du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) aux BTS. Plus récemment, ont été instituées des commissions pédagogiques nationales pour les formations des IUT. Mais il faut rappeler le caractère consultatif de ces instances. Dans le fonctionnement courant des CPC, la demande spontanée des représentants de branche a tendance à multiplier le nombre de diplômes professionnels avec des formations très spécialisées et ciblées en termes d'emploi, la multiplicité et le degré de spécialisation des formations professionnelles sont périodiquement remis en cause.

Quant à la décentralisation, elle vient « territorialiser » les débats sur le pilotage des formations et donner une tournure plus opérationnelle avec des questions portant sur l'ajustement entre le développement économique des territoires et l'offre de formation. Ainsi, la question de l'adaptation de la formation initiale aux besoins du système productif, jadis inscrite dans une intention planificatrice nationale, ré-émerge à un niveau local.

#### LE POSITIONNEMENT DE L'OUVRAGE

Dans ce contexte, où les divers points de vue s'échangent et se confrontent autour de l'adéquation des formations aux emplois, cet ouvrage collectif entend apporter un éclairage original. Il cherche moins à cerner les liens entre formations et emplois tels qu'ils devraient être dans un monde idéal qu'à analyser ce qu'ils sont dans les faits et à tenter de comprendre pourquoi il en est ainsi. Ce point d'entrée est évidemment lié à l'origine du collectif de chercheurs qui a participé à cet ouvrage. Il s'agissait de questionner les rapports entre formations et emplois en mobilisant un matériau empirique original : les enquêtes « Génération » du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) et notamment l'enquête Génération 98 éclairant l'insertion professionnelle des 750 000 jeunes sortis du système éducatif en 1998. Avec les réponses d'un échantillon de 55 000 individus, l'enquête a permis d'obtenir pour tous les niveaux de formation une image assez fine de leur parcours professionnel au cours de leurs premières années de vie active, et donc des différents emplois que les jeunes ont pu occuper après leur formation. Deux groupes d'exploitation de l'enquête, réunissant chacun une quinzaine de chercheurs du Céreq, de son réseau, de la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES, ministère de la Cohésion sociale) et de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) avaient pour préoccupation centrale la question de l'adéquation des formations aux emplois, préoccupation d'ailleurs récurrente dans l'histoire du Céreq depuis sa création. Le premier groupe s'intéressait aux liens entre domaine d'études et spécialité des emplois alors que le second se focalisait sur le problème de la

correspondance en termes de niveaux de diplômes et de qualifications. La proximité des thèmes traités lors de la production des premiers travaux a rapidement plaidé pour un rapprochement puis une fusion des deux groupes avec l'objectif commun de mieux comprendre le spectre des relations formation-emploi.

Cet objectif a conduit le groupe à solliciter d'autres chercheurs de différentes origines disciplinaires dont les apports ont permis de compléter et souvent de mieux comprendre les résultats des premiers travaux essentiellement statistiques. La réflexion s'est poursuivie sous la forme de séminaires fermés où l'ensemble des travaux ont été discutés. Enjeux scientifiques, problèmes méthodologiques, connaissances produites et interprétations des résultats ont été au cœur des discussions. Il est d'abord apparu indispensable aux auteurs de s'appuyer sur un débat scientifique souvent très foisonnant. De nombreuses contributions y font d'ailleurs écho même si l'ouvrage ne s'inscrit pas dans un positionnement théorique et un ancrage disciplinaire unifiés. Les références à l'économie et à la sociologie de l'éducation, de l'emploi et du travail fournissent une grille d'analyse indispensable aux données factuelles et tendances chiffrées. Nous avons également souhaité ne pas faire l'impasse sur les problèmes méthodologiques liés notamment à la mesure des rapports entre formations et emplois. Plusieurs contributions montrent comment l'utilisation et la confrontation de différentes méthodes peuvent conduire à une interprétation plus fine des réalités économiques et sociales. Le groupe avait également pour objectif la production de résultats susceptibles d'alimenter le débat social sur les débouchés professionnels des jeunes et la place des formations dans l'accès aux emplois. En filigrane, se pose naturellement la question des politiques éducatives. S'il nous semble souhaitable de rappeler que la vocation de l'éducation ne se résume pas à préparer à un emploi, l'ouvrage entend aussi fournir des éléments de discussion aux différents acteurs qui participent à la construction des rapports entre formations et emplois au niveau national, au niveau des branches, des régions ou des territoires.

### *Un champ de recherche au centre d'un débat de société*

L'étude de la relation entre formation et emploi n'est pas nouvelle dans le champ scientifique. Qualifiée il y a près de vingt ans « d'introuvable » (Tanguy 1986), elle a généré une longue incompréhension entre un monde de la recherche soucieux de souligner les multiples écueils d'une réponse simple, voire simpliste, et une demande sociale désireuse de s'appuyer sur le débat scientifique pour éclairer ses choix en matière d'éducation et de formation. Pourtant, l'objectif d'adapter les politiques éducatives aux besoins du marché du travail est récurrent dès lors que l'on admet que la formation est un ressort essentiel du développement économique d'un pays. Centrale en France dans les années 1970 avec les travaux des IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plan, la question d'une politique volontariste d'adéquation des

formations aux emplois est devenue plus secondaire à partir des années 1980. Avec la crise de l'emploi, les préoccupations sociales et politiques se sont focalisées sur le chômage et la précarité croissante des jeunes entrant sur le marché du travail. La formation, et plus accessoirement son adéquation aux emplois, sont alors souvent apparues comme l'un des remèdes aux difficultés d'insertion des jeunes.

Mais le constat est à nuancer. À la fin des années 1990, de sérieuses difficultés de recrutement sont réapparues sur certains segments du marché du travail comme l'hôtellerie ou l'informatique alors que sur d'autres, le chômage des diplômés ne s'est pratiquement pas résorbé. Se pose alors la question du chômage d'inadéquation résultant d'un décalage structurel entre l'offre et la demande de qualifications. À cela s'ajoutent les difficultés des jeunes lors de leur entrée sur le marché du travail. Si le diplôme constitue toujours une bonne protection contre le chômage, des générations de plus en plus diplômées ont vu globalement, ces dernières décennies, la qualité des premiers emplois proposés se dégrader progressivement malgré les phases de reprise économique.

Dans un contexte de fort renouvellement de la population active ces prochaines années, se pose la question de l'évolution des besoins en qualifications tant au niveau quantitatif que qualitatif. D'un côté, dans le cadre d'une partie de l'économie de plus en plus ouverte à la concurrence internationale et de plus en plus sensible à l'évolution des technologies, il semble difficile de penser que la structure de qualifications de la main-d'œuvre ne doit pas évoluer notamment pour les plus hauts niveaux (Aghion et Cohen 2004). D'un autre côté, l'emploi non qualifié recommence à augmenter de manière significative depuis plus de dix ans, conséquence des politiques d'allègement de charges mais également de conjonctures plus porteuses que prévues en emplois non qualifiés (Gafsi *et al.* 2004). S'il est souvent admis que le système de formation a été jusqu'à présent en mesure de pourvoir aux besoins de l'économie, de l'ouvrier au cadre supérieur, qu'en est-il aujourd'hui et qu'en sera-t-il demain ?

#### *Analyser les liens formation-emploi, dans les faits...*

Ces évolutions délimitent le cadre de réflexion dans lequel s'inscrit notre problématique. Le pari de l'ouvrage est que l'examen et l'analyse des parcours scolaires et professionnels, tels que nous les avons observés dans leur singularité et leur diversité, permettent une meilleure compréhension des relations entre formations et emplois. Ils peuvent à la fois changer les représentations, donner de nouveaux repères et, le cas échéant, faire évoluer les points de vue. Il ne s'agit naturellement pas de prétendre à l'exhaustivité, d'appréhender les multiples facettes des relations entre formations et emplois et les stratégies de ces différents acteurs. Mais à travers la diversité des éclairages et des matériaux empiriques réunis dans cet ouvrage, nous voulons souligner la nécessité de penser les liens entre formations et emplois dans toutes leurs temporalités,

celles des générations dont sont issus les jeunes et des carrières dans lesquelles ils s'inscrivent, celles des employeurs qui les recrutent et des emplois qui leurs sont proposés, celles enfin des politiques éducatives, des réformes scolaires et de la création de nouvelles filières ou diplômes.

Cela se traduit par quelques idées simples que le lecteur pourra retrouver tout au long de l'ouvrage. Un jeune n'est pas formé pour un emploi mais pour une carrière, sa formation ne se résume pas à son dernier diplôme et ses compétences ne se résument pas à son parcours scolaire. Il se trouve sur le marché du travail en concurrence avec des générations souvent moins diplômées mais plus expérimentées. En fonction de ces éléments et de bien d'autres, les jeunes ont différents objectifs dans leur vie familiale et professionnelle qui ne se résument pas à trouver un emploi en rapport avec leur formation. Réciproquement, en fonction des contraintes qui ont pesé, qui pèsent ou qui vont peser sur l'activité économique, de leurs politiques de gestion des ressources humaines ou de la politique publique de l'emploi, les employeurs font des choix entre personnes plus ou moins diplômées, plus ou moins expérimentées, plus ou moins spécialisées dans un domaine.

*...plutôt que dans les mots*

Poser le problème en ces termes ne nous affranchit pas évidemment de revenir sur les différentes notions qui ont jalonné le fil des travaux sur la relation formation-emploi. Parler d'adéquation ou de correspondance, d'adaptation ou d'ajustement, de déclassement ou de dévaluation, de lien ou de relation formation-emploi suscite toujours un large débat. Au-delà de querelles purement sémantiques, se pose la question des frontières disciplinaires, de la pluralité des approches ainsi que de la reformulation des questions par une demande sociale soucieuse d'obtenir des réponses rapides lorsque l'avenir des jeunes générations s'assombrit sur le marché du travail. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas imposer une série de définitions communes à l'ensemble des contributions, mais plutôt de laisser une grande liberté aux différents auteurs quant au choix des mots et à leurs critiques, faisant ainsi écho aux nombreux débats que nous avons eu dans la préparation de l'ouvrage. La conclusion générale de ce dernier donnera au lecteur une synthèse de ces différents échanges.

*...à travers les jeunes et la place qui leur est faite sur le marché du travail*

L'optique choisie par l'ouvrage est donc d'analyser la relation formation-emploi à travers les jeunes et la place qui leur est faite sur le marché du travail dans leurs premières années de vie active et au cours de leur carrière professionnelle. Mais il fallait au préalable mieux comprendre l'histoire du cadre institutionnel dans lequel se construisent les cheminements. C'est pourquoi, nous avons choisi de rappeler comment les

positions de quelques acteurs institutionnels ont façonné l'évolution des relations formation-emploi en France. Pour fixer les ordres de grandeurs et donner quelques tendances, nous avons voulu dresser dans un second temps un panorama général des débouchés professionnels des jeunes en fonction de leur formation en essayant de répondre à une double question : combien de jeunes trouvent en France un emploi dans leur domaine de formation et correspondant à leur niveau d'études ? Nous avons ensuite choisi de traiter séparément ces deux aspects de la relation formation-emploi non parce que la question traitée est fondamentalement différente mais parce que les enjeux ne nous ont pas semblé les mêmes, ni pour les jeunes, ni pour les entreprises ni pour les politiques éducatives. Nous nous sommes d'abord interrogés sur les raisons qui conduisent les jeunes à trouver un emploi dans leur domaine de formation ou dans un autre domaine et celles qui incitent les entreprises à les recruter sur des emplois correspondant ou non à leur spécialité d'étude. Nous avons enfin abordé la question sous l'angle des correspondances entre niveaux de diplômes et niveaux d'emplois, telles qu'elles sont généralement mesurées et surtout telles que les jeunes les ressentent sur le marché du travail.

Cet ouvrage se décompose donc en quatre grandes parties que l'on peut résumer ainsi.

La première partie montre comment quelques grands types d'acteurs se positionnent institutionnellement face à cette question des liens formation-emploi, avec une variation dans les postures en fonction des lieux et du temps. Entre le début du siècle et les années 1970, les places respectives de l'État et des milieux économiques dans la gestion de la formation professionnelle se sont grandement modifiées. Certains pourraient voir dans le transfert des compétences sur la formation professionnelle aux régions un certain retour vers la situation qui prévalait au début du XX<sup>e</sup> siècle ; situation dans laquelle à la fois les collectivités locales et les patrons étaient très impliqués, avec une certaine volonté, y compris du côté de l'État, de chercher une adéquation des formations aux besoins de main-d'œuvre. L'histoire est en réalité un peu plus compliquée qu'un aller-retour passant par une gestion étatique très centralisée. Les postures des représentants du patronat sont elles-mêmes aujourd'hui assez loin d'être uniformes sur les formations professionnelles.

Toutes ces observations sur les positions des acteurs institutionnels et sur leur variabilité sont très instructives. Mais le cœur du matériau sur lequel repose cet ouvrage, ce sont les cheminements professionnels des individus ; cheminements qui se tissent au fil du temps, qui vont de l'école et l'emploi puis d'un emploi à un autre ; cheminements tantôt photographiés par les enquêtes Emploi de l'INSEE, tantôt appréhendés dans leur déroulement par les enquêtes générationnelles du Céreq. À partir de données originales et récentes sur les trajectoires professionnelles, la deuxième partie de l'ouvrage apporte des éléments factuels sur le lien formation-emploi en France et son évolution au cours des dernières années. Il apparaît ainsi qu'une « bonne correspondance » entre la

formation initiale et les emplois occupés n'est pas aujourd'hui la règle et que les évolutions récentes du système éducatif n'ont pas significativement réduit le décalage entre formations et emplois même si certaines formations en ont sans nul doute limité l'ampleur. On examine en particulier le cas de filières souvent considérées comme le fer de lance des politiques volontaristes de transformation de l'offre de formation ces dernières décennies (les bacs professionnels dans l'enseignement secondaire, les filières professionnalisées de l'enseignement supérieur...).

Au-delà du constat, l'ouvrage tente d'expliquer dans sa troisième partie, comment la volonté d'ajuster les formations aux emplois se heurte aux stratégies des différents acteurs. Les jeunes ont-ils intérêt à trouver un emploi dans le domaine de leur formation ? Est-ce que l'adéquation leur garantit une carrière professionnelle plus stable et des emplois mieux rémunérés ? Les employeurs ont-ils également intérêt à pourvoir leurs postes par le recrutement de jeunes diplômés en tenant compte de leur formation ? D'ailleurs, peuvent-ils clairement identifier cette formation ? Ne préfèrent-ils pas accorder plus d'importance à d'autres critères pour le recrutement ? En posant le problème de l'adéquation au niveau de l'alimentation des emplois et des professions puis des parcours professionnels des jeunes, cette partie apporte des éléments de réponse. Certes, sur quelques professions, les employeurs recrutent massivement (voire exclusivement) des jeunes dont la formation est en rapport direct avec le domaine professionnel. Mais ce régime basé sur la reconnaissance stricte des titres et des spécialités professionnelles ne concerne qu'une faible partie des emplois. À travers les parcours scolaires puis professionnels, apparaît également une large variété de logiques dans les transitions entre école et vie professionnelle. Celles-ci ne tirent pas toujours vers une correspondance entre spécialité de diplôme et domaine d'emploi. Ni les employeurs ni les individus ne sont « adéquationnistes » dans leurs pratiques. Mais, finalement, est-ce un problème et pour qui ?

La dernière partie de l'ouvrage pose la question de l'adéquation formation-emploi en termes de niveaux. Si les jeunes ont des difficultés à trouver un emploi dans le domaine de leur formation, parviennent-ils pour autant à accéder à un niveau de qualification correspondant à leur niveau de diplôme ? Les différentes contributions s'accordent sur l'existence d'un déclassement souvent massif des jeunes à l'embauche quelle qu'en soit sa mesure : ainsi près d'un jeune sur deux peut être considéré comme déclassé lors de son premier emploi et plus d'un sur trois se juge déclassé. Ce constat abrupt ne doit pas occulter le fait que les jeunes ne sont pas tous soumis de la même manière au risque de déclassement, conséquence des modes de gestion de la main-d'œuvre, de la politique de l'emploi mais également de leurs stratégies professionnelles ou de leurs contraintes personnelles.

**Pour éclairer les liens formation-emploi en début de vie active :  
les enquêtes générationnelles du Céreq**

**Aux côtés des photographies des enquêtes sur l'emploi...**

En France, plusieurs sources statistiques permettent d'appréhender les liens entre la formation des individus et leur emploi. Parmi celles-ci, les enquêtes sur l'emploi réalisées par l'INSEE donnent chaque année une photographie de l'ensemble de la population active résidant en France métropolitaine. Basées sur l'interrogation de plus de 50 000 ménages, elles fournissent un certain détail sur l'emploi occupé au moment de l'enquête (profession, secteur d'activité de l'établissement employeur, ancienneté dans l'entreprise, etc.), mais aussi sur le plus haut diplôme détenu (niveau, spécialité). Ces informations permettent donc d'analyser les recoupements entre les diplômés et les emplois occupés sur l'ensemble de la population en niveau comme en spécialité. Une information sur la date de fin d'études permet aussi d'estimer l'ancienneté sur le marché du travail des actifs. Les correspondances formation-emploi peuvent donc être examinées par tranches d'ancienneté : en début, en milieu et en fin de vie active. Toutefois, les tranches d'ancienneté correspondent à des générations différentes, entrées sur le marché du travail dans des contextes plus ou moins favorables et ayant eu des opportunités d'évolution professionnelle variables.

Pour surmonter cette limite, on peut évidemment avoir recours à des « pseudo-panels » (voir la contribution de Couppié *et al.* dans cet ouvrage). Grâce à une série d'enquêtes Emploi relativement comparables de 1981 à 2002, nous pouvons théoriquement suivre la situation d'une cohorte sortie de formation initiale à une date donnée à partir de statistiques annuelles successives. Par exemple, la situation du groupe des individus sortis en 1981 peut être suivie sur vingt ans. Mais en aucun cas de telles approches permettent d'appréhender les trajectoires de chaque individu et les processus par lesquels les emplois successivement occupés vont plutôt se mettre en correspondance ou plutôt s'éloigner de la formation initiale.

**...l'intérêt d'enquêtes de cheminement**

*Les enquêtes générationnelles* périodiquement réalisées par le Céreq ont justement comme objectif premier d'analyser les *cheminements professionnels* en début de vie active. Elles éclairent à chaque fois et dans des contextes différents les premiers pas dans la vie active d'une cohorte d'individus sortis de formation initiale la même année. De nombreuses contributions de cet ouvrage reposent principalement sur une exploitation de l'enquête auprès des sortants de 1998, appelée « Génération 98 ». Quelles sont les grandes caractéristiques de cette enquête ? De qui permet-elle de parler ? Quelles sont les variables clés pour éclairer les questions sur le lien formation-emploi ?

**Génération 98, une mine d'informations**

L'enquête Génération 98 apporte un éclairage statistique sur les 750 000 individus sortis de formation initiale en 1998, à partir d'un échantillon de 56 000 questionnaires remplis au printemps 2001 au cours d'entretiens téléphoniques avec les jeunes concernés. Cet échantillon provient d'un tirage aléatoire sur une base de sondage de 1,2 millions de jeunes présumés sortants en 1998, où étaient répertoriés d'anciens élèves, d'anciens étudiants et d'anciens apprentis de tous les niveaux de formation.

Alimentée par un questionnaire d'environ vingt minutes, la base de données issue de l'enquête du printemps 2001 est relativement riche à la fois pour mesurer de façon fiable les correspondances formation-emploi et pour caractériser les cheminements.

*Les variables caractérisant la formation initiale* des individus sont nombreuses. La « classe de sortie » est connue avec précision dans la mesure où cette information provient non pas des déclarations des jeunes mais des établissements de formation qui ont communiqué les bases d'élèves qui ont servi à échantillonner. La spécialité a fait l'objet d'une codification en NSF (nomenclature de spécialité de formation adoptée par le Conseil national d'information statistique). À cela s'ajoutent diverses données collectées auprès des jeunes concernant leurs parcours scolaire et le plus haut diplôme. Ces données sont d'autant plus précieuses que les cheminements scolaires peuvent être très différents pour des jeunes sortant d'une même formation.

*La description des parcours professionnels* repose sur un « calendrier professionnel » dans lequel figure une succession de séquences allant de la fin de la formation initiale jusqu'à la date d'interview. On y trouve quatre types de séquences correspondant à quatre situations sur le marché du travail : emploi, recherche d'emploi, formation (hors emploi), reprise d'études (à temps plein dans un établissement scolaire ou universitaire) et autres situations. Lorsqu'un jeune a enchaîné des emplois, chez des employeurs différents, cela se traduit par une suite de séquences différentes, sauf dans le cas d'une succession de missions intérimaires.

Sur chaque séquence d'emploi ainsi définie, un ensemble d'informations a été recueilli. Au-delà de quelques caractéristiques de l'employeur, plusieurs données concernent les conditions d'emploi en début (à l'embauche) et en fin de séquence (ou à la date d'enquête) : contrats de travail, durée hebdomadaire de travail (théorique), profession (codifiée en PCS), salaire. Lorsqu'une séquence d'emploi est encore en cours lors de l'interrogation, plusieurs questions d'opinions sur l'emploi en cours ont été posées : utilisation des compétences, satisfactions ou insatisfactions apportées par l'emploi, etc.

Le parcours professionnel a, dans certains cas, débuté pendant la formation initiale. Un module de questions nous éclaire sur ces expériences de travail en cours d'études, qui peuvent jouer un rôle important dans l'insertion professionnelle ultérieure.

*Plusieurs caractéristiques individuelles* contribuent également à éclairer les liens formation-emploi. Dans la mesure où des processus de différenciation ou de discrimination interviennent, le sexe et les origines sociales ou nationales font partie des variables disponibles. Même si elles sont peu exploitées ici, des données de localisation géographique en classe de sixième, à la sortie de formation initiale et à la date d'enquête, apportent des éléments sur l'inscription spatiale des parcours.

### **Allongement de la période observée et comparaisons intergénérationnelles**

L'enquête Génération 98 se poursuit au-delà de 2001. En effet, un sous-échantillon d'environ 20 000 jeunes ont été réinterrogés au printemps 2003. Cette réinterrogation permet en outre d'analyser des parcours professionnels sur une période de cinq ans. Deux autres réinterrogations doivent intervenir en 2005 et 2008 et permettront l'observation des débuts de carrière.

Avant Génération 98, une enquête « tous niveaux » sur les cheminements en début de vie active avait déjà été menée par le Céreq en 1997-98. Elle portait sur la Génération 92 (jeunes sortis de formation initiale en 1992) avec un échantillon d'environ 27 000 individus. Même si cette enquête s'appuie uniquement sur une seule déclaration rétrospective à cinq ans et concerne un champ de formations un peu moins complet que Génération 98, une comparaison des parcours des deux générations est possible. Les évolutions constatées intègrent à la fois des tendances de moyen terme mais aussi des effets de « conjoncture » puisque les deux générations espacées de six ans sont entrées sur le marché du travail dans un environnement économique très contrasté.

Dans les années à venir, le dispositif d'observation des entrées dans la vie active du Céreq permettra d'accroître les possibilités de comparaison intergénérationnelles avec les enquêtes Génération 2001 (menée au printemps 2004) et Génération 2004 (prévue au printemps 2007).

La notion de « déclassement » semble aller de soi. Mais là encore, les faits sont têtus. Les « équivalences » entre diplômes et emplois évoluent en fonction du marché du travail et du rapport de force entre les différents acteurs. Les jeunes ont parfois anticipé la nouvelle correspondance et ont ajusté leurs prétentions. D'autres, parfois « désenchantés », ont d'autres priorités comme la sécurité de l'emploi même si l'insatisfaction demeure. Enfin, le déclassement n'est pour certains qu'une étape, « une péripétie », plus ou moins bien ressentie, dans leur trajectoire professionnelle. Des jeunes de plus en plus diplômés sont ainsi plus nombreux à être recrutés dans des emplois dit « non qualifiés ». Ce type de poste constitue un emploi de passage de plus en plus fréquent pour certains bacheliers. De nouveaux liens formation-emploi se nouent autour de cet « emploi non qualifié ». D'un côté, des débutants titulaires d'un CAP ou d'un BEP y trouvent un moyen de se stabiliser dans l'emploi. De l'autre côté, les employeurs ont l'opportunité de sélectionner des salariés plus « éduqués » sur des postes où l'on attend certaines compétences.

Au final, la conclusion générale de cet ouvrage revient sur les notions d'adéquation et de correspondance entre formations et emplois. Elle tente de montrer comment les quelques enseignements de l'ouvrage peuvent clarifier certains débats autour du pilotage des formations.

Mais pour l'instant, examinons les faits...

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGHION P. et COHEN E. (2004), *Éducation et croissance*, Paris, La Documentation française, coll. « Conseil d'analyse économique ».
- GAFSI I., L'HORTY Y. et MIHOUBI F. (2004), « Vingt ans d'évolution de l'emploi qualifié et du coût du travail : des ruptures qui coïncident ? », in D. MEDA et F. VENNAT, *Le travail non qualifié*, Paris, La Découverte, pp. 120-137.
- TANGUY L. (sous la direction de) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.

**I.**

---

***Formations-emplois : jeux d'acteurs  
autour d'une mise en correspondance***

## Introduction

Les correspondances entre les formations et les emplois n'ont rien de naturel. Elles se construisent, se tissent et se détissent, se négocient et se renégocient entre divers acteurs institutionnels. Parmi les principaux protagonistes, on trouve l'État, les partenaires sociaux et les collectivités territoriales. Comment participent-ils à une mise en rapports des formations et des emplois ? Y sont-ils toujours favorables et à quel niveau ?

Les trois textes de cette partie montrent que les positions respectives des différents acteurs institutionnels sont loin d'être figées. Ainsi, Guy Bruzy rappelle les efforts de la Direction des enseignements techniques et de l'État pour qu'au niveau local les employeurs soient étroitement impliqués dans la conception des formations et même dans la gestion des établissements, souvent financés par les municipalités. Cela se passe au tout début du XX<sup>e</sup> siècle, mais à partir de 1920, cette politique d'ajustement aux besoins locaux fait place à une extension des prérogatives de l'État. Il s'agit alors de dispenser un apprentissage « méthodique et complet » (dont la finalité n'est plus seulement de préparer les jeunes à l'emploi mais de préparer l'homme, le producteur et le citoyen), de créer (et garantir) des diplômes nationaux et d'aller vers une planification nationale. Les conventions collectives viennent instituer des correspondances entre diplômes et métiers dans de nombreuses branches. Autour du Plan se développent des outils visant à ajuster à partir d'une prévision des besoins en emplois, les besoins de formations.

Laurence Coutrot et Jacques Lautman analysent de leur côté les positions patronales dans le cadre du pilotage de la formation professionnelle. Les attitudes et les discours varient en fonction du type de représentants, du lieu et du temps. Ils soulignent ainsi le grand écart entre les interventions des représentants de branches dans les commissions professionnelles consultatives et les nouveaux discours du Mouvement des entreprises de France (MEDEF) sur le thème des compétences. Tandis que les uns participent activement à un affinement de la grille des diplômes,

demandant parfois l'ajout de nouvelles spécialités, les autres minimisent l'importance d'une spécialisation et d'une qualification rivée au diplôme de formation initiale pour annoncer les vertus d'une gestion par les compétences de salariés mobiles et évolutifs.

La décentralisation entraîne un repositionnement des trois types d'acteurs (État, partenaires sociaux et collectivités territoriales) conférant à la Région un rôle d'acteur pivot et instaurant plus de partenariat entre les divers protagonistes. Dans un tel contexte, exigeant explicitation et négociation des décisions, la démarche adéquationniste aurait pu connaître une deuxième jeunesse. D'après Guy Ourliac, la décentralisation conduit certes à un développement des « diagnostics formation-emploi » dans les régions mais la proximité du terrain est plutôt de nature à favoriser un regard moins simplificateur sur les liens formations-emplois.

---

De Jules Ferry aux Trente Glorieuses :  
regard historique sur l'adéquation

*Guy Brucy*

Au milieu des années 1950, une enquête de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) portant sur 17 000 salariés de 400 entreprises de la production et de la transformation des métaux, révélait que 51,2 % des agents de maîtrise et 40,2 % des chefs d'atelier ne possédaient aucun diplôme, pas même le CAP. Selon les critères d'aujourd'hui tous ces gens auraient été classés au niveau VI, celui des ouvriers spécialisés et des manœuvres sans qualification certifiée !

Cet exemple bouscule la conviction qu'existerait un lien naturel, logique et nécessaire entre la formation reçue à l'école, validée par un diplôme, et la position occupée dans la hiérarchie du travail. Il interroge aussi l'idée d'apparent bon sens selon laquelle il suffirait de connaître les emplois requis, à un moment donné, par le monde de la production pour y ajuster au mieux – en quantité et en qualité – le dispositif de formation. Il invite enfin à considérer que la mise en perspective historique n'est pas un exercice totalement vain dans la mesure où elle permet de ne pas oublier que la façon de poser ces problèmes est toujours conditionnée par les contextes sociaux, économiques, idéologiques et politiques dans lesquels ils s'inscrivent.

C'est pourquoi on se propose ici de replacer la question des rapports entre le monde de la formation et le monde de la production dans une perspective longue, courant de la fin du XIX<sup>e</sup> jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

La première partie montre qu'entre 1880 et 1920, si on ne parlait pas d'adéquation, il existait pourtant une réelle volonté politique de bâtir un dispositif de formation décentralisé et ajusté au plus près des besoins des employeurs. Ces derniers n'ont sans doute jamais été autant sollicités et impliqués à l'échelle locale pour tisser avec les élus et les enseignants, des

liens leur permettant d'intervenir dans le fonctionnement des écoles et des cours professionnels. Ils ont pu alors infléchir les formations dans le sens qui, à leurs yeux, correspondait le mieux à leurs besoins.

Après avoir examiné les résultats de cette politique, la deuxième partie analyse comment elle fut progressivement remise en cause à partir des années 1920. En entraînant une trop grande spécialisation des formations, la décentralisation entraine en contradiction avec les exigences des grandes entreprises industrielles et avec le modèle de l'apprentissage « méthodique et complet » prôné par les responsables de l'Enseignement technique. Ces derniers s'engagèrent alors dans une politique d'extension des prérogatives de l'État tandis que le développement du chômage les incitait à se préoccuper de la « valeur de placement » des diplômés et achevait de les convaincre que seuls des diplômes nationaux pouvaient donner une certaine stabilité à la correspondance entre le titre scolaire et l'emploi.

La troisième et dernière partie décrit l'achèvement du processus de standardisation inscrit dans le cadre des conventions collectives et couronné par la loi de 1943 conférant à l'État le monopole de la délivrance de tous les diplômes professionnels. Dans le même temps, la différenciation des finalités et des publics des établissements de formation conduisait à la construction d'un dispositif organisé en filières étanches et hiérarchisées. La lutte pour la distinction entre écoles était alors inséparable de celle qui les opposait pour la reconnaissance sociale des diplômes qu'elles délivraient. Elle explique le durcissement des hiérarchies et l'alignement des « cycles » de formation sur celles des « qualifications industrielles » qui trouvera son terme, dans le contexte économique des Trente glorieuses et dans le cadre de la planification, par la construction des nomenclatures de niveaux de formation qui font toujours autorité.

#### « TOUT PAR LA PROFESSION ET POUR LA PROFESSION »

##### *Un État modeste pour une formation adaptée aux besoins des employeurs locaux*

Quand on lit les textes écrits par les promoteurs de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au début du siècle, un premier constat s'impose : ils n'emploient jamais les termes « adéquation » ou « relation ». En revanche, ils utilisent constamment le couple « adaptation/besoins ».

Second constat : ils ne nourrissent aucune prévention à l'égard de cette « adaptation », au contraire, ils la revendiquent explicitement. Discours, projets de lois, circulaires et décrets le rappellent à l'envi : la fonction de toute formation professionnelle, qu'elle s'effectue en école ou sur le lieu de travail, est de répondre aux « besoins particuliers à chaque région »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Exposé des motifs du projet de loi du 13 juillet 1905.

Même après que la direction de l'Enseignement technique ait été transférée au ministère de l'Instruction publique<sup>2</sup>, la doctrine reste la même. En 1927, Edmond Labbé, directeur général de l'Enseignement technique rappelle encore que « la première règle de l'enseignement technique [...] c'est de préparer au travail », et prescrit aux enseignants « d'enseigner des métiers, de fournir à l'industrie et au commerce, les hommes qu'exigent des emplois sans cesse plus variés » car, conclut-il, « la France doit vivre, donc produire, donc former, élever des producteurs » (Labbé 1927).

Dans cette entreprise, l'État républicain se veut modeste. Non pas qu'il néglige de s'intéresser à la transmission des savoirs professionnels, mais il ne cherche pas à occuper une position dominante dans un champ d'activités où il considère que l'initiative appartient d'abord aux futurs utilisateurs de la main-d'œuvre. Il veille donc constamment à ne pas se substituer aux milieux professionnels et cherche plutôt à agir comme « ingénieur-conseil de l'initiative privée ». La réussite de cette stratégie dépendait, pour une large part, des volontés patronales. Aussi, la direction de l'Enseignement technique (DET) ne ménagea-t-elle pas ses efforts pour que s'établissent, à l'échelon local, des liens aussi étroits que possible entre les écoles techniques, les municipalités qui les finançaient et le patronat, attendant de ce dernier qu'il s'investisse dans la formation au nom du principe inlassablement répété : « Tout par la profession et pour la profession. » Cette volonté politique clairement affichée exigeait que les employeurs fussent considérés comme des partenaires à part entière des pouvoirs publics. Plusieurs faits attestent que cette reconnaissance ne fut pas de pure forme mais s'exprima en actes.

#### *Des employeurs fortement sollicités*

Impliquer les employeurs c'est d'abord leur donner la possibilité d'exprimer leurs points de vue et leurs attentes. À cet effet, l'État multiplie les enquêtes qui, toutes, comportent un volet destiné à recueillir « l'expression aussi précise et aussi explicite que possible, des vœux »<sup>3</sup> de ceux qu'on désigne alors comme les « hommes compétents ». C'est, par exemple, à partir d'enquêtes effectuées par les préfets auprès des employeurs de leurs départements, que furent élaborés avant 1914 les premiers programmes de formation des certificats de capacité professionnelle (CCP)<sup>4</sup>. L'extrême hétérogénéité des activités pose d'ailleurs des problèmes aux enquêteurs comme l'exprime sans détours l'un d'eux : « La tâche que vous m'avez confiée a été particulièrement longue et pénible, en raison même du développement industriel considérable de la ville de Mar-

---

<sup>2</sup> Entre 1895 et 1920, la direction de l'Enseignement technique dépendait du ministère du Commerce et de l'Industrie. En juin 1920, elle fut transférée au ministère de l'Instruction publique.

<sup>3</sup> Circulaire du 9 juillet 1883.

<sup>4</sup> Institué par décret du 24 octobre 1911, le certificat de capacité professionnelle (CCP) deviendra le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1919.

seille, de la multiplicité des professions qui s'y exercent et des démarches nombreuses que j'ai dû faire auprès des industriels pour que les programmes à élaborer correspondent bien aux besoins des différentes professions »<sup>5</sup>.

Interlocuteurs régulièrement consultés, les employeurs disposent également de réels pouvoirs au sein même des établissements d'enseignement par la place qu'ils occupent dans les conseils de perfectionnement. Dans ce cadre, ils contrôlent la nomination des « préposés à l'apprentissage »<sup>6</sup> qui sont d'anciens salariés recrutés dans les entreprises locales et rémunérés par la municipalité. Ils exercent également une influence sur le contenu des formations puisque c'est le conseil de perfectionnement qui élabore les programmes ainsi que l'emploi du temps de l'école. Dans ce domaine, leurs initiatives sont souvent confortées par le ministère. Ainsi, en 1909 à Nantes, le conseil de l'École pratique de commerce et d'industrie (EPCI) de filles oblige la directrice à diminuer le temps consacré à l'enseignement général au profit du temps passé à l'enseignement pratique. Ayant opposé une résistance à cette injonction, elle sera désavouée par le ministère<sup>7</sup>. Enfin, point fondamental, le conseil est chargé de « s'occuper du placement des élèves »<sup>8</sup> à leur sortie de l'école. C'est pourquoi le ministère recommande aux directeurs des EPCI de « solliciter les explications et les conseils » des entrepreneurs afin de « donner à l'école son caractère vraiment pratique et utilitaire » et « d'assurer aux anciens élèves des emplois en parfaite harmonie avec la préparation qui leur a été donnée »<sup>9</sup>.

Présents dans les établissements, les employeurs en assument aussi l'inspection à l'échelon départemental et régional<sup>10</sup>. Recrutés « de préférence, parmi les industriels ou anciens industriels, les artisans, les commerçants ou anciens commerçants [...] »<sup>11</sup>, c'est précisément leur capacité à représenter au mieux « les désirs, les aspirations, les besoins » de leurs milieux qui fonde, aux yeux de l'Administration, la légitimité de leur action et en dessine les contours : « initiative, contrôle, direction »<sup>12</sup>. En raison même de leur appartenance au monde professionnel, ils sont censés conseiller les enseignants et seconder les inspecteurs généraux dans l'appréciation que ces derniers portent sur la façon dont le directeur admi-

---

<sup>5</sup> M. Bousquet, *Rapport sur l'organisation de l'examen pour la délivrance du Certificat de Capacité professionnelle aux ouvriers de l'industrie, présenté au Comité départemental de l'Enseignement technique des Bouches-du-Rhône*, 14 octobre 1912.

<sup>6</sup> Enseignants chargés des cours pratiques.

<sup>7</sup> Exemple donné par M. Suteau (1999).

<sup>8</sup> Décret du 22 février 1893, art. 32.

<sup>9</sup> Circulaire du 16 avril 1914.

<sup>10</sup> Il faudra attendre le décret du 28 mars 1946 pour que soit institué un corps d'inspection totalement recruté parmi les fonctionnaires de l'Éducation nationale. Les anciens inspecteurs deviendront alors des conseillers de l'Enseignement technique.

<sup>11</sup> Décret du 17 février 1921, art. 8.

<sup>12</sup> Circulaire du 17 décembre 1925.

nistre l'école et, en particulier, « sur la nature de ses relations avec les autorités locales ». Après le vote de la loi Astier en juillet 1919, leur mission s'étendra aux cours professionnels qu'ils auront également la charge d'inspecter et dont ils présideront les jurys d'examens pour la délivrance des CAP.

### *Des réseaux locaux influents*

L'échelon local s'avère donc, aux yeux des acteurs de l'époque, le niveau le plus pertinent pour la réussite de cette politique. Toute une fraction du patronat qui considère la formation comme l'un des moyens déterminants pour résoudre la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, plaide pour la constitution d'un dispositif très décentralisé. Ouvrant le congrès de l'apprentissage de Roubaix le 2 octobre 1911, Eugène Motte, grand patron du textile du Nord, déplore qu'« on s'habitue trop à légiférer, à uniformiser » et prône l'« idée de régionalisme » seule capable à ses yeux de respecter la diversité des besoins spécifiques à chaque centre industriel.

Le législateur adhère à ce point de vue. Quand, en octobre 1911, sont créés les comités départementaux et cantonaux de l'Enseignement technique, l'objectif de décentralisation est explicitement affiché. Il est réaffirmé en 1919 par la création d'un niveau supplémentaire : la commission locale professionnelle, définie comme le « rouage primaire de l'administration [...] en contact immédiat avec les commerçants, les artisans et les industriels de la localité dont il connaît les besoins et les désirs »<sup>13</sup>, et chargée d'élaborer les programmes de formation, de concevoir les épreuves pratiques et théoriques des CAP, de désigner les membres des jurys.

Sur le terrain, jusque dans les années 1920, l'échelon local – essentiellement la ville – joue donc un rôle décisif dans le fonctionnement des dispositifs de formation. C'est là qu'enseignants, directeurs d'établissements, employeurs et élus agissent de concert pour mettre en place, développer et faire évoluer écoles et cours. Dans ces conditions, la question du « placement » des jeunes conditionne la politique suivie par l'école et explique, en partie, ses infléchissements. Ainsi se tissent des réseaux qui, même s'ils ne sont pas exempts de conflits et de clientélisme, partagent le souci de promouvoir des formations ajustées aux besoins des économies locales et susceptibles de « placer » avantageusement les élèves à la sortie. Reste à savoir si cette politique répondait aux attentes de ses promoteurs.

---

<sup>13</sup> Circulaire du 17 septembre 1925.

## FORMER LES PRODUCTEURS ÉCLAIRÉS D'UNE RÉPUBLIQUE PACIFIÉE

*Des emplois qualifiés pour une minorité*

Les observations fines effectuées sur un demi-siècle (1880-1930) à l'échelle locale montrent deux choses : le dispositif fonctionne bien pour la minorité des jeunes sortis des écoles car il leur permet d'accéder à des emplois qualifiés ; cette réussite s'obtient par un réajustement quasi permanent des objectifs des établissements aux conditions de l'économie locale.

Étudiant le devenir professionnel de plus de 3 500 jeunes inscrits dans les deux EPCI de la ville de Nantes, Marc Suteau observe que dans les années 1920 plus de 40 %<sup>14</sup> des garçons s'embauchent comme ajusteurs, traceurs, chaudronniers, dessinateurs, chimistes dans les grandes entreprises nantaises ; près de 15 % deviennent artisans et 22 % poursuivent leurs études dans des écoles techniques intermédiaires. Ceux qui accomplissent la totalité de la formation en EPCI et obtiennent un diplôme (CAP, certificat d'études pratiques industrielles ou commerciales) sont assurés de trouver rapidement un emploi correspondant dans la métallurgie ou les chantiers navals.

À l'EPCI de filles, les évolutions de la conjoncture économique commandent celles des emplois et influent sur le choix des formations. C'est ainsi qu'à partir de la fin des années 1890, la politique de faibles salaires pratiquée par les employeurs à l'égard des femmes, conduit progressivement à la quasi-extinction des sections industrielles et incite la direction de l'école à se réorienter vers les métiers du commerce puis, après la Première Guerre mondiale, vers ceux de la comptabilité et du bureau. Si dans les années 1895 près de 55 % des élèves entraient dans des ateliers de couture, ce taux chute à moins de 20 % en 1920 alors qu'au cours de la même période la part de celles qui deviennent vendeuses, sténo-dactylographes, facturières ou aides-comptables, passe de 33 % à 78 %.

Au total, la politique de formation fondée sur des rapports étroits entre écoles, employeurs et élus locaux, permet donc une bonne insertion professionnelle des jeunes. Mais ils constituent une minorité. Rares et sélectives, les écoles ne produisent qu'un faible nombre de diplômés. On y entre, à 12 ou 13 ans, par un examen ou un concours dont les épreuves ne sont accessibles qu'aux meilleurs élèves de l'école élémentaire. À la veille de la Première Guerre mondiale on compte seulement quatre écoles nationales professionnelles (ENP)<sup>15</sup> scolarisant 1 600 garçons et délivrant moins de 150 diplômes chaque année. De l'ensemble des 56 EPCI sortent moins de 1 500 titulaires d'un certificat d'études pratiques industrielles (CEPI) et

---

<sup>14</sup> Les pourcentages donnés ne concernent que les élèves dont le destin professionnel est connu. La part d'inconnu varie, selon les années, entre 16 % et 35 % pour les garçons ; entre 39 % et 62 % pour les filles.

<sup>15</sup> Vierzon, Armentières, Voiron et Nantes auxquelles on peut ajouter les écoles d'horlogerie de Besançon et Cluses, assimilées à des ENP.

environ 500 titulaires d'un certificat d'études pratiques commerciales (CEPC).

À côté de ces écoles, les cours professionnels institués en 1919 par la loi Astier ne répondront pas davantage aux espoirs qui avaient été placés en eux quant à la formation de masse des ouvriers et employés qualifiés. En dehors des industries mécaniques, où les employeurs répondirent à l'incitation de la loi en ouvrant des écoles d'entreprises, les initiatives patronales demeurèrent rares. En 1929, dix ans après le vote de la loi, seulement 160 000 jeunes étaient inscrits dans des cours, encore moins les fréquentaient réellement ; à peine 9 000 obtinrent le CAP cette année-là, et encore faut-il compter parmi eux les élèves des EPCI qui étaient souvent plus nombreux que les apprentis à se présenter à l'examen.

Or, au lendemain de la guerre de 1914, à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée s'ajoutent les effets des mutations technologiques et structurelles des grandes entreprises de la mécanique, de l'électricité et de l'automobile qui réclament des « ouvriers habiles et modernes, c'est-à-dire non seulement accomplis du point de vue professionnel, mais ayant une instruction technique suffisante »<sup>16</sup>. En même temps, elles veulent disposer de travailleurs mobiles dont les qualifications, facilement transférables, pouvaient être lisibles sur l'ensemble du marché national du travail. Ces exigences supposent que les contenus des formations soient suffisamment détachés des spécificités locales et que leur certification s'opère selon des règles homogènes.

Ces employeurs-là furent les alliés constants de la DET dans sa politique d'imposition du modèle de l'apprentissage « méthodique et complet » et d'institution des premières normes susceptibles d'assurer une homogénéisation minimale des conditions de délivrance des diplômes pour en accroître le champ de validité.

*Former l'homme, le travailleur, le citoyen par un apprentissage « méthodique et complet »*

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les républicains considèrent qu'un bon dispositif de formation doit répondre à un double défi : former des producteurs de qualité qui soient, en même temps, les citoyens éclairés d'une République socialement pacifiée. Cette conception est exposée avec beaucoup de force en 1926 dans une circulaire d'E. Herriot sur les cours professionnels : « En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre. [...] L'apprentissage ne doit donc pas subordonner l'ouvrier au matériel, mais au contraire, fournir à l'ouvrier par la culture technique, les moyens de s'affranchir. » Dans l'esprit des promoteurs de la formation professionnelle en école, affranchir

---

<sup>16</sup> Propos du directeur de la Manufacture de Saint-Étienne devant le conseil supérieur de l'Enseignement technique, cité par V. Troger et P. Pelpel (1993, p. 67).

l'ouvrier c'est d'abord le libérer des contraintes économiques et sociales qui pèsent sur le salariat en lui donnant une qualification suffisamment large. Cette qualification-là, il l'acquerra par l'apprentissage « méthodique et complet ».

Un apprentissage est « méthodique » s'il se décompose en une série d'exercices progressifs et savamment gradués suivant un programme précis établi pour chaque métier. Il est « complet » si, aux travaux pratiques, il associe des enseignements théoriques et généraux. Version technique de l'école libératrice, l'apprentissage « méthodique et complet » a explicitement pour objectif de distinguer les ouvriers qualifiés des manœuvres spécialisés. Or, c'est précisément la trop grande spécialisation des CAP qui pose problème au cours des années 1920. Elle est la conséquence directe de la politique de décentralisation.

La grande marge d'autonomie laissée aux instances locales a, certes, permis d'ajuster les formations au plus près des besoins immédiats des employeurs ; en revanche elle a engendré une fragmentation des métiers en de multiples spécialités donnant lieu à autant de CAP, et entraîné une très grande hétérogénéité des contenus des formations et des conditions de leur validation. Par exemple, l'importance relative accordée, en termes de coefficients, aux épreuves pratiques des CAP industriels varie de 35 % à 75 % ; leur durée de 4 à 30 heures. Les mêmes distorsions s'observent pour les épreuves écrites : quasiment absentes de l'examen dans certains départements, leurs coefficients dépassent ceux de l'épreuve pratique dans d'autres. Au total les critères d'évaluation des compétences des candidats varient considérablement d'une région à l'autre pour un même métier. Cette faible standardisation limite le domaine de validité du diplôme et lui enlève toute valeur prédictive quant aux capacités du jeune au moment de son embauche. Dans leurs rapports, les inspecteurs généraux répercutent les plaintes d'employeurs pourtant favorables au CAP : « Dans l'état actuel des choses, la possession du CAP ne donne aux employeurs que des indications vagues. Les mieux intentionnés hésitent. Certains veulent que la possession du CAP s'accompagne d'avantages spéciaux, mais après un petit nombre d'expériences, leur confiance est ébranlée »<sup>17</sup>.

Au ministère, le débat est vif entre ceux qui considèrent que la « spécialisation » est « désirable » car elle permet aux jeunes les plus faibles d'obtenir malgré tout un CAP, et ceux qui affirment qu'en acceptant la multiplication de CAP spécialisés on commet une triple faute : pédagogique, car la spécialisation est contradictoire avec la notion d'apprentissage méthodique et complet ; économique, car la spécialisation précoce va à l'encontre de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée ; sociale enfin, car spécialiser les travailleurs c'est « limiter sciemment leur horizon » pour en faire « une proie facile du chômage ».

En distinguant les professions « à caractère général » de celles « à tendance nettement locale ou régionale », les circulaires du 3 juin 1926 et du

---

<sup>17</sup> Rapport de l'IG Dupin, 1925.

8 avril 1927<sup>18</sup> entérinent le compromis passé entre les deux camps. Sur-tout, elles ouvrent la voie à la standardisation et à la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail : d'abord parce que le « caractère général » se matérialise par le regroupement de 112 métiers industriels en huit familles ; ensuite, parce qu'à ce regroupement est associé un règlement général d'examen qui fixe des conditions uniformes de délivrance du diplôme (nature, durée et coefficients des épreuves, notes éliminatoires) ; enfin, parce qu'est affirmée la volonté de donner aux différents diplômes « une valeur uniforme, de façon à [leur] conférer une autorité toujours égale ».

À la fin des années 1920, la politique d'ajustement aux besoins des employeurs locaux commence donc à être contestée. Pour des raisons institutionnelles et financières qu'on n'analysera pas ici, les liens tissés au niveau des municipalités entre établissements de formation, employeurs et personnel politique, se relâchent. En se donnant pour objectif de former l'homme, le travailleur et le citoyen par l'apprentissage « méthodique et complet », l'institution scolaire de formation s'assigne désormais une mission qui dépasse largement la simple réponse aux demandes immédiates et particulières des employeurs. À une visée strictement professionnelle de la formation elle substitue une finalité éducative qui l'affranchit des contraintes étroites du marché du travail. Au repli des pouvoirs locaux correspond donc l'extension des prérogatives de l'État que la crise de 1929 et ses conséquences sociales vont renforcer.

*« Assainir le marché du travail » par les diplômes d'État*

Peu visible dans les premières années de la crise, le chômage frappe de plein fouet les populations ouvrières urbaines à partir de la fin de l'année 1933 et atteint son paroxysme en 1935 avec plus d'un million de chômeurs, soit 12,5 % de la population active. Constatant que « tous les gens qui sont qualifiés chôment infiniment moins que les autres » et que « dans les rangs des chômeurs, ce sont des gens non qualifiés », Hippolyte Luc, successeur d'E. Labbé à la DET, en conclut que la tâche prioritaire est « de former un nombre le plus grand possible de gens qualifiés, cadres moyens qualifiés, ouvriers qualifiés, ingénieurs qualifiés, dignes de leurs titres »<sup>19</sup>.

Mais, dans le contexte du chômage, il importe de se préoccuper des emplois existant réellement. C'est pourquoi, explique H. Luc, il faut « que le plus grand nombre d'enfants de France se préoccupent un peu de leurs métiers et des débouchés qu'ils auront, et je voudrais bien qu'on substitue en France au culte des diplômes, celui des métiers, et que toutes les écoles de France se préoccupent des débouchés et donnent aux familles des conseils judicieux à ce point de vue et qu'avant de mettre des enfants dans

<sup>18</sup> La première concerne les professions industrielles et la seconde les professions commerciales.

<sup>19</sup> Discours du 23 février 1936 devant l'AG de l'Association des anciens élèves des ENP.

les écoles, les chefs de ces écoles se demandent ce qu'il en feront dans la vie ».

En posant avec autant de netteté la question des débouchés, H. Luc signale qu'il ne s'agit plus seulement de fournir de la main-d'œuvre qualifiée aux employeurs, mais qu'il faut aussi – et surtout – donner à chaque jeune un métier afin de l'insérer professionnellement et socialement. Dans cette perspective la question de l'orientation, déjà posée au début des années 1920, revient au premier plan. Certains employeurs considèrent d'ailleurs qu'une bonne orientation est celle qui conseille « un métier qui réponde aux goûts et intérêts de l'enfant, à ses connaissances et aptitudes, compte tenu de la situation de la famille et de l'état du marché du travail »<sup>20</sup>.

Il n'est donc pas étonnant que les responsables de la DET se préoccupent de ce qu'ils nomment la « valeur de placement » des diplômés. Dans cette perspective, ils sont amenés à redéfinir la fonction de l'examen : ce n'est plus une « simple enquête sur les connaissances acquises » mais une « mise à l'épreuve d'aptitudes développées et exercées par l'école ou le cours [professionnel] »<sup>21</sup>. C'est là un autre infléchissement qui s'opère. En considérant que l'examen teste des aptitudes professionnelles acquises dans l'institution scolaire et susceptibles d'avoir une « valeur de placement », on reconnaît implicitement que le jeune qui se présente sur le marché du travail muni de son diplôme possède déjà les caractéristiques qui en font un ouvrier qualifié et non plus, comme auparavant, seulement un « demi-ouvrier ». Encore faut-il que ce diplôme ait une valeur stable et reconnue dans le monde du travail.

C'est en conférant à l'État le pouvoir de contrôler l'ensemble des diplômés qu'on pense y parvenir et aboutir ainsi à « l'assainissement du marché du travail »<sup>22</sup>. Que cette mise en relation du système scolaire de formation et du système d'emploi s'inscrive dans le cadre des négociations collectives, autrement dit que le diplôme délivré par l'école et garanti par l'État soit reconnu dans les conventions collectives et c'est un basculement fondamental qui s'opère dans l'histoire de la formation professionnelle. C'est ce qu'il va se passer avec le Front populaire. Mais auparavant, l'accroissement du pouvoir de l'État va prendre une dimension nouvelle par la croyance dans les vertus de la planification. C'est en effet au début des années 1930 que les hauts fonctionnaires de la DET élaborent un « plan rationnel »<sup>23</sup> de création d'écoles.

---

<sup>20</sup> « La notion d'apprentissage » in *L'activité de la Chambre d'apprentissage de la maçonnerie, du béton armé et de la Fédération industrielle des matériaux de construction*, Imprimerie Wolf, Rouen, juin 1934.

<sup>21</sup> Alfred Jules-Julien, sous-secrétaire d'État de l'ET, discours au congrès national des Offices de placement à Strasbourg, 19 février 1937.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> Expression utilisée par H. Luc.

## TOUT PAR L'ÉTAT ET POUR L'EMPLOI

*Planifier et standardiser dans le cadre des conventions collectives*

Selon H. Luc, la planification est une application de « l'esprit technique », autrement dit « l'habitude de dépouiller les problèmes de tous les dangers de la mystique, l'habitude de juger les choses rationnellement, impartialement ». Bref, c'est « l'esprit scientifique appliqué aux choses sociales comme aux choses industrielles ».

C'est donc en véritable ingénieur du social que le directeur de l'Enseignement technique critique les pratiques antérieures qui, en privilégiant la décentralisation, laissaient une trop grande part d'autonomie au local. À une politique de créations reposant sur « des influences politiques, selon des initiatives privées », il s'agit désormais de substituer une politique dont les choix sont fondés sur la « logique de la méthode »<sup>24</sup>. C'est dans cette perspective qu'il convient de comprendre le sens du « Plan général de l'Enseignement technique » présenté en novembre 1932, dont la mise en œuvre est programmée pour la période 1933-1942. Partant de l'existant, le document chiffre avec précision le nombre d'établissements à créer ou à transformer, indique les spécialités qui y seront enseignées et fixe les lieux où ils seront implantés. En distinguant trois catégories d'écoles, le projet décrit un dispositif de formations définies en fonction des besoins de l'économie nationale, accomplies dans l'institution scolaire d'État et couvrant l'ensemble des degrés de la hiérarchie du travail : écoles pratiques d'État pour la masse des ouvriers et employés qualifiés ; écoles nationales spécialisées pour les ouvriers qualifiés, contremaîtres et techniciens des industries « concentrées en quelques points du pays » ou confrontées à la concurrence de la « fabrication étrangère » ; écoles nationales de techniciens pour la formation des cadres moyens des grands secteurs d'activités à dimension nationale comme la mécanique.

Avec le Front populaire, la signature de conventions collectives par branches d'activité débouche sur des « intitulés standardisés d'emplois et de niveaux de qualification » (Desrosières et Thévenot 1988, p. 17). C'est ainsi que dans la métallurgie, l'ouvrier qualifié est défini comme celui qui possède un « métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP ».

Comprenant le rôle attribué au diplôme dans les processus de classement des salariés, H. Luc saisit l'opportunité et en profite pour engager une vaste opération d'homogénéisation des programmes, règlements et épreuves d'examens afin, explique-t-il, « qu'il soit possible d'affirmer que tous les apprentis, qui dans le pays présentent le CAP, sont en mesure de prouver une habileté manuelle égale, une formation professionnelle équivalente dans l'exercice d'un même métier ou d'une même profession »<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> H. Luc, discours du 23 février 1936.

<sup>25</sup> Circulaire aux préfets, 4 avril 1938.

Demeuré à son poste après 1940, il continue d'impulser une politique qui s'inscrit dans la continuité de celle d'avant-guerre. La loi Astier est corrigée par celle du 18 août 1941 dans le sens du renforcement des pouvoirs de l'État au détriment de ceux des commissions locales et des comités départementaux. Surtout, profitant des conditions politiques particulières du régime de Vichy, il fait aboutir le projet visant à confier à l'État, et à lui seul, le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes professionnels. C'est le sens de la loi du 4 octobre 1943 qui sera validée à la Libération. Désormais, les diplômes garantis par l'État servent de références standardisées des « qualités » acquises par les jeunes à leur sortie du système de formation.

### *Hiérarchiser*

On l'a dit, les jeunes ayant reçu une formation professionnelle en écoles étaient rares. De cette rareté, ils tiraient les bénéfices. Ils s'embauchaient facilement et, surtout, profitaient de promotions rapides. C'est d'ailleurs cette capacité à gravir rapidement les échelons de la hiérarchie qui les distinguaient des apprentis formés sur le tas. Le phénomène va s'accroître au cours des années 1920 quand les pertes humaines de la guerre de 1914 s'ajoutent au malthusianisme déjà ancien des classes populaires et au développement du secteur des « employés », pour aggraver encore la pénurie de main-d'œuvre industrielle et son instabilité. Aussi, l'accession des « Gadz'Arts » aux fonctions d'ingénieurs favorise-t-elle le mouvement ascensionnel des élèves des ENP et des EPCI vers les postes d'agents de maîtrise, d'agents d'études ou de contremaîtres. Or c'est précisément le moment où le rôle de l'encadrement moyen prend une importance décisive dans le processus de rationalisation des entreprises. Devenu « l'intermédiaire unique entre les services centraux spécialisés et les exécutants » c'est du contremaître que « dépend toute la marche du travail, en conformité avec les exigences de rendement et de qualité nées de la rationalisation » (Moutet 1997, pp. 156-157). Par les caractéristiques de leur formation, les élèves des EPCI et des ENP disposaient des compétences nécessaires pour occuper ces nouvelles fonctions.

Aussi, est-il bientôt acquis que les connaissances générales et théoriques possédées par les élèves des EPCI les destinent « à faire mieux que des ouvriers [...] et justifie pleinement leur ambition de s'élever dans la hiérarchie industrielle »<sup>26</sup>. L'idée s'impose peu à peu d'un diplôme – celui des EPCI – réservé à une élite par opposition au CAP destiné à la masse. Et ce glissement n'est pas le fait des seuls enseignants ; les milieux professionnels y participent également. C'est Maurice Lacoïn, ingénieur à la Compagnie Paris-Orléans où il organise les cours du soir destinés au perfectionnement des ouvriers qualifiés, qui expose avec le plus de clarté cette différenciation : « Je crois qu'il faut poser comme idéal la distinction

---

<sup>26</sup> *Rapport sur l'enseignement pratique et technique*, Société des anciens élèves des ENAM, 8 février 1917.

complète : les écoles pratiques devant former l'élite et les autres la masse ; d'où la nécessité de deux moyens de contrôle différents : le certificat d'études pratiques pour les écoles pratiques et le CAP pour la masse des apprentis »<sup>27</sup>. À l'orée des années 1930, les différences se sont déjà traduites en hiérarchie.

C'est ce que consacrent les arrêtés du 27 janvier 1932 qui transforment les certificats d'études pratiques industrielles, commerciales et hôtelières en brevets... en attendant que la réforme Carcopino du 15 août 1941 convertisse les EPCI en collèges techniques (CT), les promouvant ainsi à la dignité des établissements de l'enseignement secondaire.

Un mouvement semblable affecte les ENP. Créées initialement pour former « des professionnels sans spécialité », elles devinrent rapidement des établissements où les élèves se destinent à devenir « autre chose que des ouvriers sans aucune chance d'avenir »<sup>28</sup>. Elles se distinguent des EPCI par une sélectivité plus forte, des études plus longues – quatre ans contre trois – et par le contenu de la formation : alors qu'en EPCI on vise l'efficacité productive, la part importante accordée en ENP aux enseignements scientifiques en fait le vivier de l'aristocratie technicienne. Qu'on songe que dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, près du quart des élèves poursuivaient leurs études dans les écoles d'Arts et Métiers, accédant ainsi au titre prestigieux et envié d'ingénieur.

À la fin des années 1920, la très influente Société des anciens élèves propose un renforcement notable des disciplines générales et théoriques au détriment des disciplines professionnelles, réclame que le diplôme des ENP soit reconnu comme équivalent du baccalauréat et revendique le titre de « sous-ingénieur » pour les « Bazars »<sup>29</sup>. Ce choix du baccalauréat comme horizon de référence pose, du même coup, les fondements d'une polarisation autour du diplôme emblématique de l'ascension sociale.

Véritable « passeport pour l'élite » (Rioux 1999), le baccalauréat est bien alors cette « barrière officielle et garantie par l'État, qui défend contre l'invasion » (Goblot 1925). Et l'invasion redoutée par les anciens des ENP est celle « des dégoûtés et des ratés »<sup>30</sup> qui, par la multiplication des écoles, encombreront les débouchés : « La sélection des élèves à la base est beaucoup moins sévère, les efforts des pouvoirs publics se dispersent sur trop d'établissements et surtout nous sommes menacés d'une véritable dépréciation de notre titre » proteste-t-on au congrès des sociétaires de la région Ouest en juin 1928. Car tel est bien l'enjeu : la protection d'un statut social chèrement conquis par ces enfants des couches populaires adoués par le concours. Et ils sont bien conscients que ce n'est qu'en filtrant à dose homéopathique les plus méritants, qu'ils préserveront leur différence avec le monde des ouvriers et des cadres subalternes dont ils se

<sup>27</sup> Intervention à la Semaine du travail manuel, 27-31 octobre 1925.

<sup>28</sup> Rapport du directeur de l'ENP de Vierzon, 30 juillet 1893.

<sup>29</sup> Nom que se donnent les élèves des ENP par référence aux « Gad'zarts » des écoles d'Arts et Métiers.

<sup>30</sup> Intervention de M. Dejour, AG du 5 février 1928.

démarquent en imposant, dès l'entrée dans l'entreprise, des compétences acquises dans des écoles d'élite et certifiées par un diplôme rare. De ce point de vue, la création en 1946 d'un baccalauréat « T », Mathématiques et Techniques, dont ils se plaisent à dire qu'il est plus difficile à obtenir que le baccalauréat Mathématiques élémentaires des lycées, allait accentuer la différence avec les derniers venus dans le paysage de la formation professionnelle scolarisée : les centres de formation professionnelle, chargés, eux, de la formation des ouvriers. Mais c'était sans compter avec les ruses de l'histoire...

### *Distinguer*

Rien, *a priori*, ne destinait les centres de formation professionnelle au succès qui fut le leur. Nés de l'urgence des temps de guerre pour répondre aux besoins de la défense nationale, ils se virent ensuite confiés par le gouvernement de Vichy la mission d'encadrer les jeunes chômeurs et passèrent définitivement sous la tutelle de la DET en septembre 1944. Sous le nom de centres d'apprentissage (CA), la loi du 21 février 1949 leur conféra le statut d'établissements d'enseignement technique chargés de former des ouvriers et employés qualifiés. D'emblée, ils connaissent un vif succès. Ils s'imposent d'abord par la croissance très rapide de leurs effectifs. Des 56 000 élèves qu'ils comptaient en 1944 ils passent à plus de 100 000 en 1949 alors qu'à la même époque, les collèges techniques en rassemblent à peine plus de 80 000 et les ENP une dizaine de milliers. Mais leur réussite est aussi sociologique. Pour les fils d'ouvriers, les espoirs de scolarisation ne dépassent pas le certificat d'études. En les recrutant à 14 ans, sur concours, au sortir de l'école primaire, les CA les préparent en trois ans au CAP, diplôme rare et signe distinctif d'appartenance à l'élite ouvrière. C'est, par rapport à la génération des pères, la voie royale de la promotion sociale. Reconnu par les conventions collectives en 1936 et par les grilles Parodi de 1945, le CAP permet effectivement aux élèves des CA d'accéder directement ou très rapidement à des emplois qualifiés en rapport avec leur formation<sup>31</sup>.

Et cette réussite des CA inquiète les enseignants des CT qui voient leurs élèves passer le CAP dès la fin de la 2<sup>e</sup> année et abandonner leurs études pour s'embaucher avec un diplôme dont les performances sur le marché du travail sont supérieures à celles du brevet d'enseignement industriel (BEI), souvent perçu par les employeurs comme un diplôme handicapé par « sa nature essentiellement scolaire »<sup>32</sup>. Il en résulte que les jeunes sortant des CT à 16 ans avec un BEI sont moins bien placés à

---

<sup>31</sup> V. Troger (1993) cite l'exemple de la région parisienne où, en 1954, 97 % des élèves qui avaient préparé les CAP de l'électricité, 94 % de ceux de mécanique, 91 % de ceux de chaudronnerie et 61 % de ceux de menuiserie avaient des emplois qualifiés correspondant à leur formation.

<sup>32</sup> C'est ainsi que le définit, en février 1953, le président de la commission d'apprentissage de la Fédération parisienne du Bâtiment.

l'embauche que ceux qui sortent des CA à 17 ans avec un CAP. La concurrence entre les deux diplômes est telle que l'inspection générale estime que leur mise à parité délivrerait les professeurs des CT de la « hantise du CAP ». Le but est donc d'« obtenir l'équivalence CAP-BEI dans les conventions collectives »<sup>33</sup> tout en maintenant une nette distinction « par le niveau intellectuel et par la valeur technique »<sup>34</sup> entre les deux types d'établissements. Il s'agit de rendre le BEI attractif auprès des employeurs en renforçant la part des enseignements pratiques et, en même temps, de lui conserver sa vocation à former des cadres en consolidant l'enseignement théorique et général. La solution passe par l'allongement de la scolarité en CT. On touche là une question centrale : celle de la distinction/hiéarchisation des divers types de formations en fonction d'une logique de niveaux et de durées d'études.

La violence des propos et l'intransigeance des prises de position témoignent de l'importance des enjeux. Ainsi, un représentant de l'Amicale des anciens élèves de CT n'hésite pas à déclarer en pleine réunion au ministère que « les CAP défigurent nos collègues techniques »<sup>35</sup>. Des syndicalistes enseignants demandent que les formations à certains métiers comme ceux de l'électricité soient interdites aux CA et réservées aux seuls CT. Des professeurs de CT préconisent que des CA leur soient annexés pour leur permettre de se « débarrasser des déficients intellectuels »<sup>36</sup>.

Mais plus que les réponses apportées, ce sont les raisonnements suivis pour les élaborer qui sont intéressants car ils vont contribuer à faire exister la réalité.

#### *Ajuster la hiérarchie des écoles à la hiérarchie des qualifications industrielles*

Tout le raisonnement repose sur un postulat clairement formulé dans une note interne du 25 mai 1949, rédigée par R. Joly, chef du 4<sup>e</sup> bureau de la DET : « À une hiérarchisation des qualifications industrielles doit correspondre une hiérarchisation des écoles chargées de la formation du personnel industriel »<sup>37</sup>.

Dans cette logique, il suffit, pense-t-il, de bien cerner les connaissances exigées à chaque niveau de qualification pour ensuite « déterminer exactement le niveau de chaque type d'école ». Après quoi, « il sera possible d'en déduire la durée de la scolarité, les programmes et les caractéristiques de l'examen ». Ce dernier étant bâti pour répondre à une qualification

<sup>33</sup> Rapport de l'inspecteur général Meunier, 22 décembre 1950.

<sup>34</sup> Lettre de F. Legay aux membres de la section permanente du Conseil de l'Enseignement technique, 20 octobre 1949.

<sup>35</sup> Réunion sur la scolarité en CT et ENP, 14 octobre 1949.

<sup>36</sup> Opinion exprimée par plusieurs CT lors d'une enquête effectuée en octobre 1950.

<sup>37</sup> Sauf indication contraire, toutes les citations qui suivent sont extraites du même document.

déterminée, « il serait alors possible d'obtenir facilement qu'on en tienne compte dans la nouvelle rédaction des conventions collectives ». Cette construction présuppose donc qu'une continuité logique relie la formation dispensée au sein du système éducatif, l'examen qui la valide, le diplôme reconnu par la convention collective, l'emploi et le salaire.

C'est bien dans cette perspective qu'au cours d'une réunion tenue le 1<sup>er</sup> juin 1949 au service pédagogique et technique de la DET, furent définis quatre « cycles de formation » s'effectuant dans quatre types d'établissements strictement hiérarchisés et rigoureusement séparés : le cycle de l'ouvrier professionnel et de l'employé qualifié en centre d'apprentissage ; celui de l'ouvrier et de l'employé hautement qualifié en collège technique ; celui du technicien en ENP ; celui de l'ingénieur en ENP puis en École nationale des Arts et Métiers (ENAM).

La distinction s'opère par l'âge de recrutement (11 ans pour les ENP et les CT, 14 ans pour les CA) ; par la durée des études et le diplôme (trois ans en CA pour le CAP, six ans en CT pour le BEI, huit ans en ENP pour le diplôme de technicien, onze ans pour le diplôme d'ingénieur) ; et enfin par la place accordée à ce qu'on appelle la « culture désintéressée » par opposition à la « culture technique », la part de la première croissant proportionnellement à l'élévation dans la hiérarchie des écoles.

C'est donc à partir de préoccupations internes à l'institution scolaire – lutte pour la distinction entre établissements, inséparable de la reconnaissance sociale des diplômes qu'ils délivrent – que les responsables de la DET sont conduits à construire une correspondance stricte entre les « qualifications industrielles » et les « cycles » de formation, justifiant la hiérarchie des seconds par celle des premières. Cette organisation repose au fond sur trois idées. Elle suppose que ces « qualifications industrielles » sont liées à la complexité du travail et donc à l'importance des connaissances pratiques et théoriques mises en jeu pour l'accomplir. D'autre part, elle postule que ces connaissances sont acquises dans l'institution scolaire et selon une durée directement proportionnelle à leur complexité. Enfin elle implique qu'on puisse comparer et classer par niveaux les différentes qualifications en prenant pour repère le temps mis à acquérir les savoirs dont elles procèdent. Dans un tel dispositif, la notion de qualification est pensée comme un objet situé à la charnière de deux domaines distincts – la formation et l'emploi – qu'elle est censée rapprocher afin que se réalise la meilleure adéquation possible entre les deux. L'école qui forme est ainsi présumée répondre aux commandes du monde de la production, lequel est supposé capable de formuler ses propres besoins.

Ce raisonnement n'est pas vraiment nouveau chez les responsables de l'Enseignement technique. Mais ce qui va en infléchir notablement le sens c'est le contexte politique, économique et social dans lequel il s'inscrit.

À la Libération, syndicats ouvriers et partis de gauche partagent avec les keynésiens la conviction que l'État a un rôle majeur à jouer dans les relations sociales. Recherche du plein emploi, hausse continue du salaire réel permise par les gains de productivité et garantie par les conventions

collectives, constituent les bases du compromis social. C'est dans ce cadre là que s'effectue un important travail de classement des salariés où la durée et les niveaux des formations s'imposent, à l'extérieur de l'institution scolaire, comme critères structurants de la hiérarchie du travail. Les grilles Parodi-Croizat de 1945 et la *Nomenclature des métiers et activités individuelles* de juin 1947 en portent témoignage.

C'est aussi au même moment (1946) que sont mises en place les commissions consultatives nationales de l'apprentissage (CCNA) réorganisées en août 1948 en commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC). Structurées sur le modèle des grands secteurs d'activités économiques, elles sont des lieux où les hauts fonctionnaires de la DET, les inspecteurs généraux, les représentants des grandes fédérations patronales et ceux des organisations syndicales d'enseignants et de salariés, ainsi que des parents d'élèves se rencontrent pour discuter des contenus des formations, arrêter des programmes d'études, fixer les règlements d'exams, modifier, supprimer ou créer des diplômes. Elles s'inscrivent dans la continuité des liens tissés depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle entre les institutions de formation et le monde de la production. Mais elles s'en distinguent par le déplacement des lieux de la négociation à l'échelon national, centralisé, où des acteurs qui se connaissent bien et dont la capacité à construire des consensus, même si ils n'évitent pas les conflits, va souvent permettre de déboucher sur des compromis.

D'autre part, dans une économie d'abord dominée par les contraintes de la reconstruction puis stimulée par les impératifs de la modernisation, l'enseignement technique est l'objet de sollicitations d'autant plus insistantes qu'une fois la reconstruction achevée – et ce sera chose faite dès 1952 – il apparaît que la croissance « se heurte moins à des limites physiques qu'à des difficultés se rapportant à l'insuffisance du nombre et de la qualification » (Commissariat général à la productivité 1958) des producteurs. Que la formation constitue un investissement qui a certes un coût mais aussi un rendement, individuel et collectif, mesurable par l'élévation des revenus et par l'accroissement de la compétitivité, s'impose peu à peu comme une évidence largement diffusée par les politiques, les experts du plan et les hauts fonctionnaires de la DET. Elle est généralement associée à l'idée d'une nécessaire réforme d'ensemble du système éducatif. Or, ce dernier doit précisément affronter un fait majeur : l'« explosion scolaire » particulièrement impressionnante dans le technique. En 1945, ENP, collèges techniques et centres d'apprentissage accueillaient 175 150 élèves, ils dépasseront les 400 000 en 1959.

Dans ces conditions, la gestion des flux d'élèves à former en fonction des prévisions d'emploi par niveau de qualification et par secteur d'activité devient une préoccupation majeure des planificateurs. L'idéal visé étant l'adéquation qualitative et quantitative entre les formations dispensées et les emplois offerts, l'inadéquation est interprétée comme le résultat de dysfonctionnements dans la production des qualifications par l'école ou dans la formulation des besoins par l'industrie. C'est ce que

signale, dès la fin du deuxième plan, un projet de rapport intitulé *Orienta-tion, formation, reclassement*, rédigé par la 2<sup>e</sup> sous-commission de la commission de la main-d'œuvre<sup>38</sup>.

Ses auteurs constatent que « malgré toutes les précautions prises, on n'arrive jamais à une adaptation parfaite du nombre de jeunes en formation aux besoins de l'industrie, ne serait-ce que parce qu'entre le début et la fin de la formation une modification des conditions économiques, impossible à prévoir d'avance a toujours le temps de se produire. Par suite, au cours d'une période de quelques mois, on s'aperçoit successivement qu'il n'y a pas assez, puis qu'il y a trop de jeunes formés pour une même profession ou inversement ». Ils observent aussi que les décalages entre prévisions et réalité proviennent du nombre important d'élèves qui abandonnent en cours de formation ou qui « se placent dans des métiers différents de ceux qu'ils ont appris ».

À leurs yeux, les corrections de ces dysfonctionnements ne sont pas dissociables d'une réforme globale de l'enseignement dont ils attendent « un meilleur ajustement » du nombre des diplômés délivrés par rapport aux besoins de l'industrie. Leur conception du « bon » ajustement se situe à mi-chemin entre l'adéquation parfaite qu'il veulent éviter car, expliquent-ils, elle « aboutit à sacrifier les malchanceux et à décourager le perfectionnement », et l'inflation de diplômes qui est, selon eux, « une catastrophe du point de vue social et humain ». Dans cette « aventure calculée »<sup>39</sup>, l'anticipation correcte des configurations souhaitables est donc un exercice périlleux qui réclame des outils dont les experts pensent qu'en réduisant l'incertitude des prévisions, ils renforceront la cohérence de cette « combinaison perfectible de réalisme et de volonté »<sup>40</sup> qu'est le plan.

C'est bien dans cette perspective, et en particulier pour élaborer un langage commun entre le monde de l'éducation et celui de la production, que vont être construites les nomenclatures de formations.

## CONCLUSION

Lucie Tanguy<sup>41</sup> a montré comment, en réponse à une demande de la commission de l'équipement scolaire concernant les volumes de populations à former, les experts de la commission de la main-d'œuvre du IV<sup>e</sup> Plan (préparé en 1959-1961) ont construit des équivalences entre des catégories professionnelles – manœuvres, ouvriers, employés, techniciens, cadres, ingénieurs – et des niveaux de qualification définis par la durée des études : par exemple, le niveau 1 (très haute qualification) correspondait à une moyenne de onze années d'études après la fin du cycle d'observation ;

<sup>38</sup> 18 mars 1957, AN F 17bis 14662.

<sup>39</sup> C'est le titre du premier chapitre du livre de P. Massé (1965).

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>41</sup> Pour tout ce passage, j'emprunte largement aux travaux de Lucie Tanguy (cf. notamment Tanguy 2002).

le niveau 3 était celui des techniciens et dessinateurs avec une moyenne de sept années d'études ; le niveau 5 celui des ouvriers qualifiés (trois à quatre années d'études) et le niveau 6 celui du personnel sans qualification.

En fait, au milieu des années 1950, plus de quatre actifs sur cinq (86 %) n'ont soit aucun diplôme (43,3 %), soit seulement le certificat d'études (42,3 %) ; moins de 3 % sont bacheliers et seulement 6,1 % possèdent un diplôme professionnel (Thélot et Marchand 1997, pp. 95-96). Un rapport de synthèse du Commissariat général à la productivité indique qu'en 1955, le CAP n'est possédé que par 9,9 % des ouvriers qualifiés et par 9,3 % des contremaîtres. C'est dire que le temps de formation donné comme « un indicateur de la stratification sociale au sein du salariat » (Desrosières 1987) correspond à une durée nécessaire pour obtenir un diplôme, mais ne dit rien quant aux voies qui, dans la réalité, permettent d'accéder à l'emploi. Par conséquent, la correspondance entre niveaux de formation, diplômes possédés, qualifications et emplois réels est bien loin d'être avérée.

Les mêmes discordances apparaissent nettement dans les débats qui agitent au même moment les CNPC à propos du brevet de technicien (BT). Les divergences portent d'abord, et significativement, sur la nécessité même de ce diplôme. Par exemple, les patrons du BTP refusent de le considérer comme un diplôme professionnel et exigent que soit précisé qu'il consacre des études faites « à temps complet en écoles » et « qu'on ne devra en aucun cas confondre ce brevet avec une qualification professionnelle »<sup>42</sup>. Pour eux, le titre de « technicien du bâtiment » ne signifie rien car il ne correspond à rien dans la profession. Les difficultés à nommer le diplôme disent assez les résistances qui furent opposées à sa création puisqu'il ne fallut pas moins de sept propositions successives – sous-ingénieur, commis de ville, aide-conducteur de travaux, conducteur de travaux, ingénieur, aspirant-technicien, adjoint d'entreprise – pour finalement s'arrêter à adjoint technique d'entreprise du bâtiment !

Les désaccords portent également sur le lien entre la nature des compétences requises d'un technicien et le niveau des connaissances censées en attester la maîtrise. Outre la grande diversité des points de vue exprimés en fonction des réalités du travail, toutes les interventions des employeurs en CNPC montrent que, dans leur esprit, le diplôme pivot autour duquel se structurent les possibilités de promotion en fonction de l'expérience acquise par la pratique est le brevet professionnel (BP). Il est, par exemple, très significatif que ce soit le BP de chaudronnier qui serve de référence pour définir les contenus de formation du brevet de technicien métaux en feuille, les représentants patronaux affirmant que « le BT n'est pas supérieur au BP en valeur absolue »<sup>43</sup> et refusant que le BT puisse englober des épreuves du BP au motif que cela dévaloriserait le BP.

Ces quelques exemples montrent à quel point la logique qui présidait à la construction des nomenclatures de niveaux et de spécialités a rigidifié

<sup>42</sup> CNPC du BTP, 2 juillet 1952. Souligné dans le procès-verbal de la réunion.

<sup>43</sup> CNPC Métallurgie, 20 octobre 1955.

les liens entre les formations reçues par les individus et les emplois qu'ils occupent réellement dans le monde du travail. Cependant, se prévalant de leurs compétences et de leur statut, les experts du Plan réussirent, au prix « d'arbitrages arbitraires » (Tanguy 2002, p. 699), à imposer ces nomenclatures. Ce faisant, ils légitimaient une grille de lecture de la réalité qui allait se généraliser et s'imposer à tous – institutions et individus – avec la puissance de la norme et la force des fausses évidences.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COMMISSARIAT GÉNÉRAL À LA PRODUCTIVITÉ (1958), « Rapport de synthèse sur les besoins de la France en cadres techniques et sur les mesures à prendre pour y faire face », *L'enseignement technique*, n° 19, juillet-septembre, pp. 19-34.
- DESROSIÈRES A. (1987), « Éléments pour l'histoire des nomenclatures socio-professionnelles », in *Pour une histoire de la statistique*, T. 1, Contributions, Paris, INSEE-Economica, pp. 155-224.
- DESROSIÈRES A. et THÉVENOT L. (1988), *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte.
- GOBLOT E. (1925), *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris.
- LABBÉ E. (1927), « Préface », in *La pédagogie de l'Enseignement technique. Recueil de circulaires, instructions et documents*, Paris, Librairie de l'Enseignement technique, Léon Eyrolles Éditeur.
- MASSÉ P. (1965), *Le plan ou l'anti-hasard*, Paris, Gallimard.
- MOUTET A. (1997), *Les logiques de l'entreprise*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- RIOUX J.-P. (1999), « Le baccalauréat », in J.-P. RIOUX et J.-F. SIRINELLI, *La France d'un siècle à l'autre, 1914-2000*, tome 1, Paris, Hachette Littératures, pp. 273-284.
- SUTEAU M. (1999), « Le rôle des villes, du patronat et des chefs d'établissements dans le développement des écoles techniques : l'exemple des écoles municipales de Nantes de 1890 à 1940 », *Le mouvement social*, n° 189, octobre-décembre, pp. 67-82.
- TANGUY L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43 (4), pp. 685-709.
- THÉLOT C. et MARCHAND O. (1997), *Le travail en France, 1800-2000*, Paris, Nathan.
- TROGER V. et PELPEL P. (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette.

---

## L'adéquation au regard des employeurs : des contenus de formation aux niveaux

*Laurence Coutrot et Jacques Lautman*

Que l'enseignement dispensé aux adolescents doive préparer à un métier est une idée apparemment simple et dont on ne saurait s'étonner qu'elle ait longtemps et largement été reçue pour dogme dans le monde des employeurs. Comme, bien évidemment, la vision dominante chez les personnels enseignants n'a jamais été que l'école soit l'antichambre de l'entreprise, les jeunes embauchés, de quelque niveau que ce soit, n'ont jamais non plus été considérés comme suffisamment bien formés par leurs patrons. Les critiques des organisations patronales à l'encontre de l'Éducation nationale pourraient donc, par-delà l'évolution de leurs contenus, être considérées comme simplement normales et inévitables dans une distribution des rôles, surdéterminée par la composante de méfiance de toute administration d'État, répandue dans la bourgeoisie d'affaires. La réalité est plus complexe et les changements d'accent au cours des vingt dernières années, invitent à une analyse dont l'une des conclusions pourrait bien être que le dogme d'une adéquation des savoirs acquis à l'école aux exigences d'un métier a perdu beaucoup de croyants. Ce chapitre entend montrer, dans un premier temps, pourquoi et comment, dans les industries, l'objectif d'une adéquation entre formation et emploi s'est globalement beaucoup affaibli, quoi qu'il en soit des nuances sectorielles à apporter. Dans un deuxième temps, on verra que la mise en avant par le patronat des *compétences* comme dimension principale dans la gestion des ressources humaines peut parfaitement s'accorder avec une demande d'adéquation définie en termes non plus de contenus mais de niveaux de qualification certifiés.

## ADÉQUATION ET REPRÉSENTATION CLASSISTE DE LA SOCIÉTÉ

L'idée qu'un niveau de formation scolaire ou universitaire doit correspondre à des débouchés professionnels est toujours liée à la représentation reçue quant au cursus et à l'insertion des titulaires de ladite formation. Un bref rappel historique s'impose. Jusqu'aux années 1950, les entreprises embauchaient comme cadres d'une part des ingénieurs, peu nombreux, quelques licenciés en droit et d'autre part nombre de simples bacheliers littéraires ou scientifiques qui n'avaient aucune technicité. L'enseignement supérieur était plus adéquationniste qu'il ne l'est aujourd'hui mais alimentait peu les entreprises. Les facultés de droit et de médecine ont toujours été avant tout, voire trop exclusivement, des écoles professionnelles ; celles de lettres et de sciences formaient majoritairement les futurs professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur et ouvraient accessoirement sur quelques carrières intellectuelles et scientifiques.

Une adéquation des contenus de formation à des gammes d'emploi était en revanche l'horizon défini en pointillé dans les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et, plus nettement, les établissements de l'enseignement technique. Les familles d'ouvriers et d'employés ne s'y trompaient pas. Dans la dernière décennie de la III<sup>e</sup> République, la scolarité au lycée devient gratuite mais les effectifs augmentent peu alors que les écoles primaires supérieures connaissent un succès croissant (Briand et Chapoulié 1992). Quant à l'enseignement technique, il était plus élitiste que le lycée (Brucy et Troger 2002). C'est le mouvement de rapprochement, amorcé après la Libération entre les formes de scolarité offertes aux 11-16 ans qui déplace la barrière en opérant une césure forte entre, d'un côté, les adolescents qui continuent à aller en classe et, de l'autre, ceux qui, à 14 ans, entrent en apprentissage, ou, plus directement, dans un emploi non qualifié.

L'objectif d'adéquation entre formation et emploi pour le secteur de production industrielle a été porté à son maximum d'intensité avec les travaux des premiers Plans qui, soucieux d'assurer vite la reconstruction du pays, s'inquiétaient des possibles déficits de productivité par suite de manque de main-d'œuvre qualifiée<sup>1</sup>.

Sous la IV<sup>e</sup> République et les débuts de la V<sup>e</sup> République, les directeurs de l'enseignement technique et leurs proches collaborateurs, souvent animés par l'esprit généreux de la Résistance (Georges Friedmann y a été, brièvement, l'un des inspecteurs généraux influents), n'aiment guère l'apprentissage, soupçonné de placer les jeunes à la botte des patrons ; ils ont, d'autre part, le noble souci de faire reconnaître aux cursus dont ils ont la charge une dignité égale à celle de l'enseignement

---

<sup>1</sup> Le rapport Freyssinet (1991) rédigé pour la préparation du X<sup>e</sup> Plan, offre un rappel de cette période où le Commissariat au Plan comportait dans son titre « et à la productivité ».

secondaire. Pour ce faire, ils mettent un fort accent sur la formation générale au risque évident (Brucy 1998a ; Troger 1997 ; Agulhon 1994) de prêter le flanc à la critique des employeurs et de leurs représentants. Sur le terrain, les professeurs d'atelier (au statut peu avantageux de professeurs techniques adjoints [PTA]), pour la plupart anciens ouvriers promus techniciens sur le tas et venus à l'enseignement en deuxième carrière, transmettent des savoirs de métier sur des équipements obsolètes ou en passe de l'être bientôt.

Pour dire les choses crûment, avant 1976, l'orientation vers le collège d'enseignement technique (CET) est socialement déterminée mais n'est ni imposée ni vécue comme la sanction d'un échec scolaire, car elle apparaît encore presque comme une conquête dans des familles où les pères ont quitté l'école à 12 ans. La création du collège unique modifie brutalement le paysage. Désormais les élèves de troisième savent que l'orientation vers le lycée d'enseignement professionnel (LEP) est un couperet. Les inspecteurs généraux du technique, au fait de cette sélection négative, ne portent plus les grands espoirs de jadis et raisonnent davantage en technocrates de l'éducation qui gèrent des flux dans un réseau de contraintes, car les capacités d'accueil y sont limitées et plus rigides que celles de l'enseignement général. Parallèlement, le recrutement des professeurs a changé : aux anciens PTA succèdent des titulaires de diplômes universitaires de technologie (DUT) qui n'ont pas ou guère d'expérience industrielle ; ils dispensent des techniques, donnent les bases de savoir-faire mais ne transmettent plus guère la fierté d'un métier. Quant à l'idée d'une appartenance à l'élite de la classe ouvrière, bien des facteurs l'ont affaiblie à commencer par le recul de la conscience de classe. Les professeurs de lycée professionnel (PLP) d'aujourd'hui sont alignés sur les titulaires des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) et des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET). Les chefs d'établissement, eux, mettent en avant leurs bonnes relations avec les employeurs de la ville. Nombreux sont ceux qui cherchent à développer la spécificité de leurs classes par des filières nouvelles, espérant assurer à leurs élèves des débouchés locaux. Le résultat est loin d'être toujours à la mesure de leurs efforts. L'une des explications plausibles est que les employeurs ne souhaitent pas être trop dépendants d'une filière locale de formation qui pourrait prétendre à quelque chose comme une situation de monopole avec les conséquences afférentes.

### *Les diplômes : une liste pléthorique ?*

La création et la modification des diplômes techniques et professionnels (hors enseignement supérieur mais y compris les brevets de technicien supérieur (BTS) qui seront délivrés ou garantis par l'État), fait l'objet d'une procédure d'instruction et de concertation dans les commissions professionnelles consultatives (CPC) créées en 1949 où, à

côté des fonctionnaires, siègent des représentants des organisations patronales, des confédérations syndicales et des syndicats des personnels enseignants. La majorité de ces CPC (17 sur 20) sont gérées par l'Éducation nationale pour les formations dont elle a charge, mais il ne faut pas négliger celles qui sont gérées par le ministère du Travail et qui concernent par exemple les titres de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ou les certifications des chambres consulaires et des organismes de formation du patronat<sup>2</sup>. Dans les CPC de l'Éducation nationale, tous les observateurs<sup>3</sup> s'accordent à dire que le climat a changé très fortement vers la fin des années 1970. Aux préventions réciproques, dominantes encore dans les années 1970, a succédé un esprit de collaboration qui s'est affirmé au début des années 1980 : il a permis une révision générale des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) aboutissant à diminuer drastiquement leur nombre. Les représentants des branches sont très présents, souvent à l'origine des demandes, et coopératifs ; les syndicats d'enseignants ont cessé de s'opposer systématiquement à la supposée collusion entre l'Administration et le patronat. Dans les CPC du ministère du Travail, il semble que la parole dominante soit restée celle de l'Administration. Vingt ans plus tard, de mentions nouvelles en formations qui demandent leur autonomie, le nombre des formations a ré-augmenté et les critiques contre la pléthore et l'illisibilité des différences ont repris.

Roger Fauroux (1996)<sup>4</sup>, qui a été grand patron, directeur de l'ENA et ministre de l'Industrie, identifiait, en 1996, quatre facteurs de mauvaise relation école-entreprise :

- le système n'analyse pas bien les demandes des entreprises et ses réponses ont souvent un bon temps de retard. « L'Éducation est trop zélée devant les demandes. » Les CPC prennent trop facilement en compte les projets de diplôme des représentants de branches sans analyse suffisante. D'où il résulte que la simplification de la carte des diplômes et la réduction de leur nombre sont un travail de Sisyphe ;
- le système éducatif a une conception trop étroite des formations à finalités professionnelles et ne sait pas « vendre ses formations générales ». « L'aptitude prêt à l'emploi que le système a l'ambition de produire n'est pas reconnue par les entreprises » ;
- l'utilisation de l'entreprise comme lieu de formation, et, principalement les stages en entreprise comme composantes fortes d'un cursus aboutissant à un diplôme, sont ignorés ou refusés tant par

---

<sup>2</sup> Sont concernés environ 1 500 diplômes organisés par les professions et 900 cursus homologués organisés par des instituts privés. L'ensemble de ces créations de certificats de qualification professionnelle (CQP), ouvert depuis 1989, est une brèche forte dans le dispositif de la fameuse loi Astier de 1920, consolidée par les ordonnances dues à M. Luc et promulguées en 1942 et 1943.

<sup>3</sup> Notamment Bouyx, longtemps secrétaire général des CPC.

<sup>4</sup> Cet ouvrage est issu des travaux d'une commission créée par François Bayrou, alors Ministre, qui en avait confié la présidence à R. Fauroux.

l'entreprise que par l'Éducation nationale. Les stagiaires sont trop souvent soit laissés à eux-mêmes soit affectés à des tâches peu formatrices ;

- la liste des diplômés ne répond à aucune configuration prévisible du nombre et de la qualification des postes de travail. Au demeurant, cette liste est si changeante que donner des chiffres est incertain<sup>5</sup>. Déjà, en 1990, le Haut Comité Éducation Emploi écrivait : « Dépourvue de capacités pour analyser les demandes des branches, l'Éducation nationale assure la mise en œuvre de formations dont elle a défini les programmes mais sur l'opportunité desquelles elle ne peut se prononcer. » On compte en 2001 environ 200 CAP, 40 BEP, 30 séries ou options de bacs technologiques, 60 pour les bacs professionnels, 60 brevets techniques et 170 BTS (Cour des comptes 2003).

Ces jugements sont sévères. Derrière, on a, en premier lieu, une représentation vieillie de la division du travail. La conception du découpage des formations selon une grille fondamentalement adéquationniste présuppose la possibilité de continuer à définir des métiers comme à l'époque où le CAP d'ajusteur était le bon diplôme pour les mécaniciens. Or ce temps est révolu. La création, le maintien de certaines formations, l'ajout d'options se font souvent sans informations fiables sur les effectifs potentiels de candidats (parfois très limités) et leurs perspectives réelles d'embauche. Aujourd'hui, un bachelier professionnel de l'une des 44 filières industrielles sera souvent préféré au titulaire du BEP apparemment le mieux profilé pour l'emploi d'ouvrier offert, parce que les employeurs sont, non sans raison, convaincus que le bachelier sera, le jour venu, plus rapide dans l'acquisition d'une technicité nouvelle. Tous les constats faits sur le développement de l'autonomie dans le travail industriel soulignent l'importance accrue de l'aisance dans les représentations abstraites que, seule, une capacité intellectuelle entraînée permet d'avoir.

La deuxième erreur, corrélatrice, est l'opacité des empilements de diplômes supposés former des gammes qui remplissent de satisfaction les CPC mais, en réalité, ne signifient pas grand chose et ne trompent même plus les jeunes. Prenons pour exemple la filière électrotechnique (Bouyx 1999). On y voit un CAP unifié en 1983 tenu depuis pour dévalorisé, un CAP d'Électrobinage qui se prépare en apprentissage seulement et dont les débouchés sont très limités, un CAP d'Installateur en équipements électriques qui n'intéresse que le secteur du bâtiment. Il en va de même d'un BP par apprentissage. Au-dessus on a un bac pro Équipements et installations électriques créé en 1986, un brevet technique en Réseaux électriques, création de 1996 et, enfin, un BTS d'Électrotechnique. D'après Roger Fauroux, encore, les employeurs ont, eux, une vision plus simple et ne voudraient voir que deux niveaux : opérateur de base et technicien qualifié.

---

<sup>5</sup> Signalons à ce propos l'existence de la base de données REFLET du Céreq qui fournit les référentiels et le flux de l'enseignement technique et professionnel.

Selon B. Fourcade<sup>6</sup>, les CPC réunissent des deux côtés de la table, des techniciens de la relation formation-emploi qui, sauf exception, restent prisonniers de la variété apparente des qualifications associées aux différents métiers. Les représentants des branches professionnelles ne sont, souvent, guère plus au fait de la diversité des entreprises, de leurs problèmes de recrutement ou de gestion que les cadres de l'Éducation nationale. Les uns et les autres ont partie liée dans l'affinement d'un organigramme qui est la raison d'être de ces CPC que l'on aime à citer comme un cas heureux de collaboration entre partenaires sociaux. Lorsque les parties en présence n'arrivent pas à une proposition consensuelle, le secrétariat général dispose d'une tactique éprouvée : déplacer le dossier de la CPC où il se bloque vers une autre. C'est ainsi qu'un projet CAP de Maintenance générale des installations qui faisait difficulté en mécanique, a reçu l'aval de la CPC Bâtiment.

Derrière les CPC, il y a aussi le poids des chefs d'établissement qui poussent à des créations, car l'une de leurs satisfactions majeures est d'agrandir la palette de l'offre : plus de diplômés préparés, plus d'options. Claude Seibel, alors directeur de la prévision au ministère de l'Éducation nationale, attirait déjà l'attention sur les disparités de distribution des effectifs résultant de la conjonction des stratégies des proviseurs et des élus locaux (INED 1987).

Le patronat et les grands employeurs expriment d'autres réserves. Ainsi, en 1998, dans un diagnostic nuancé et modéré, J.-C. Georges-François, d'Usinor, attribue une part du chômage des jeunes et leurs difficultés d'insertion au fait « que le système éducatif ne fournit pas l'ensemble des ressources attendues... Quant aux connaissances, les résultats sont satisfaisants aux niveaux supérieurs, mais insuffisants aux autres niveaux de qualification » (MEDEF 1998).

Bref, les BTS et DUT ont le niveau, en dessous c'est non. Or il n'y a pas, dans ce propos, contamination avec d'autres dimensions telles que la socialisation ou l'adaptation au monde du travail. On est dans le registre du savoir, non pas même dans celui du savoir-faire. Les diplômés de niveau IV ne sont pas assez bons et très probablement les cursus non plus.

Une évaluation des bac professionnels a été présentée en 2003 au Haut Conseil pour l'évaluation de l'école (Gauron 2002 ; Cour des comptes 2003 ; HCEE 2003). Elle rappelle la distinction entre référentiels des activités professionnelles, cible visée par chaque spécialité de bac pro et, d'autre part, référentiels de certification, connaissances et pratiques évaluées lors de la délivrance du diplôme et qui peuvent être acquises soit au lycée, soit en formation continue, soit par validation des acquis de l'expérience (VAE). Or le rapport constate qu'en fait les candidats sont évalués davantage sur leurs connaissances que sur les bases d'un savoir-faire, que la tendance est à la séparation des évaluations respectives de l'enseignement général, découpé en disciplines, et de l'enseignement

---

<sup>6</sup> Voir *CPC Info* n° 22, avril 1996.

proprement professionnel. Il semble que les tuteurs eux-mêmes tendraient à minorer la vocation professionnelle du diplômé.

Rappelant que 34 % des emplois industriels se trouvent dans des entreprises de plus de 50 et moins de 500 salariés, la Confédération générale des PME (CGPME) exprime un point de vue plus nuancé : « Il n'y a pas de salarié idéalement formé ni de niveau de formation condamné... Les formations pluridisciplinaires correspondent mieux aux besoins d'aujourd'hui et de demain »<sup>7</sup>.

*Vive les compétences ! Adieu aux qualifications ?*

Le MEDEF parle clair. Aux journées internationales de la formation<sup>8</sup> de 1998, le président Ernest-Antoine Seillière déclare : « Diplôme... on en connaît les conséquences : entrée tardive dans la vie active ; alourdissement des charges de la collectivité, frustration des diplômés qui ne se sentent pas bien formés pour l'entreprise. Celle-ci doit assurer des parcours de formation en son sein. Cela implique un système de validation par l'entreprise des compétences du salarié acquises au travail. Cela impliquera de construire un lien entre compétence et qualification. »

Bruno Lacroix, vice-président, précise : « La compétence est le produit des ressources apportées par le salarié d'une part, de la stratégie et des moyens apportés par l'entreprise de l'autre. Nous appelons qualification la présence chez quelqu'un des capacités nécessaires à un métier donné. Cette qualification est le plus souvent validée par un titre délivré par l'Éducation nationale, le ministère du Travail ou les organismes des branches professionnelles. » Et de poursuivre avec une proposition en forme de revendication : « Les partenaires sociaux doivent déterminer les critères et conditions d'évaluation des qualifications, donner leur agrément et contrôler les organes d'évaluation. Nous ne revendiquons pas la maîtrise d'œuvre, mais nous revendiquons la responsabilité. Les partenaires sociaux doivent devenir les maîtres d'ouvrage d'une politique de la qualification professionnelle. »

Concernant les qualifications, l'appel au vocabulaire de l'architecture est très parlant. Le maître d'ouvrage est le commanditaire, le payeur ; le maître d'œuvre est l'architecte, le spécialiste qui conduit le chantier. En clair, les CPC, aujourd'hui consultatives seulement, devraient, selon le MEDEF, recevoir pouvoir de décision sur les formations et sur leur évaluation. Cette demande ancienne n'a, semble-t-il, jamais donné lieu à l'ouverture d'une réelle négociation avec le ministère. Cependant la montée en allure, dans les années récentes, de nombreux organismes de formation professionnelle contrôlés par le patronat, qu'il s'agisse de syndicats de branches ou des chambres de commerce et d'industrie, donne

---

<sup>7</sup> Doc. XI<sup>e</sup> Plan, 1993 ; voir également Brucy (1998b).

<sup>8</sup> L'ensemble des documents de ces journées a été publié par le MEDEF et présenté dans un élégant coffret de huit fascicules thématiques. Le tout est également accessible librement sur le site Internet du MEDEF.

à penser que la pression pourrait s'accroître et la situation changer. Aucune revendication, en revanche, quant à la gestion des établissements. C'est dire que le patronat souhaite plus de pouvoir sur la définition des qualifications mais n'entend pas s'immiscer dans la gestion tandis que, dans le même temps, il met la compétence appréciée par l'employeur en position dominante par rapport à la qualification sanctionnée par examen.

La compétence du salarié, produit conjoint de sa qualification et de l'expérience acquise dans et grâce à l'entreprise, est validée par celle-ci seulement et c'est elle qui déterminera le salaire. Dès lors la qualification scolairement attestée n'est plus qu'un élément dont le poids peut se trouver minoré et on voit bien comment se développe et se justifie l'appel, dans la décision d'embauche, à des critères autres que la qualification au nom de « la nécessité d'un nouveau consensus social qui amplifie les intérêts conjoints de l'entreprise et du salarié ».

Si l'on confronte ces prises de position du MEDEF, d'une part aux lignes d'action des représentants de branches dans les CPC, d'autre part aux pratiques des employeurs, force est de reconnaître que le patronat ne parle pas d'une seule voix et que le MEDEF propose d'abord et avant tout une doctrine pour modifier très profondément les relations sociales du travail.

#### *Pluralité des pratiques d'ajustement entre employeurs et salariés*

La logique compétences est encore loin de s'être imposée dans toutes les grandes entreprises, sans même parler des PME. Si on laisse de côté les questions touchant à la diffusion de la doctrine stratégique nouvelle, deux ensembles de situations se présentent qui méritent attention. Dans les premières, on observe des modes d'ajustement différents selon les secteurs et même les entreprises. La hiérarchie des objectifs de politique du personnel, les disponibilités réelles du marché du travail comptent fort à côté des exigences propres au contenu des activités de production. Dans les secondes, on peut parler d'une convergence entre employeurs et salariés contre l'adéquation.

S'agissant des premières, un travail du GIP Mutations des industries et des services<sup>9</sup> présente quatre études de cas bien profilés qui illustrent des stratégies différenciées liées aux spécificités de l'activité considérée, de l'organisation de l'entreprise et du droit du travail. Ces trois dimensions co-déterminent le niveau de recrutement des opérateurs ainsi que les parcours de formation et de stabilisation qui leur sont, ou non, proposés. Deux dans la construction automobile et l'électroménager recrutent à bas niveau de qualification. Deux dans l'aéronautique et la sidérurgie recrutent au niveau du bac professionnel, voire parfois plus haut.

Dans l'entreprise de construction automobile, l'intérim est la voie principale d'embauche pour aller à la chaîne et la seule pour les

---

<sup>9</sup> Voir la *Lettre du GIP MIS*, n° 9, juin 2001.

niveaux V. Au terme d'une période d'essai, longuement prolongée, certains se verront proposer un contrat. Des rencontres périodiques entre responsables opérationnels et directeurs des ressources humaines affinent les critères. On y parle assez peu de compétences.

L'entreprise d'électroménager est soumise à des alternances fortes de la demande et produit en flux tendu. Dans un souci de qualité de sa production, elle a réduit le recours massif à l'intérim et au chômage partiel, grâce à l'annualisation du temps de travail. Elle pousse ses jeunes opérateurs peu qualifiés à profiter de la formation en alternance en vue d'obtenir une qualification en maintenance. Cependant l'étude montre que le succès n'est pas au rendez-vous ; une moitié seulement de ceux qui vont jusqu'à l'examen réussissent. Ce constat, qui est loin d'être unique, soulève une sérieuse question sur le réalisme des espoirs à placer tant sur l'alternance que sur la formation au long de la vie.

L'entreprise aéronautique, ayant à satisfaire à des exigences de sécurité et de fiabilité très élevées, notamment dans le câblage, ne peut pas mettre en situation de travail autonome le jeune, embauché avec un bon bac professionnel. Une formation interne longue, qui dure six mois, est nécessaire et est sanctionnée par des certifications de l'aéronautique. Les instructeurs sont des ouvriers anciens. L'entreprise cherche à fidéliser ses ouvriers formés.

L'entreprise sidérurgique est beaucoup plus engagée dans le basculement vers une logique de compétences qui minimise fortement le poids de la qualification scolaire, quelle qu'elle soit. La robotisation et la réduction des effectifs ont conduit à abandonner la grille de qualifications attachées aux postes de travail, à privilégier la polyvalence des ouvriers et à définir des parcours raisonnés d'acquisition de compétences. Il n'empêche que le management des compétences se développe sur la base de qualification garantie de la formation scolaire initiale.

Malgré l'important chômage de masse des jeunes, les employeurs ne sont pas toujours, loin s'en faut, en situation de faire devant une marée de candidats des choix libres de contraintes. Croire que la qualification peut être tenue pour acquise, c'est oublier que d'autres configurations peuvent se présenter et que, dans certains secteurs, des entreprises rencontrent des difficultés de recrutement, soit que l'activité y ait mauvaise presse, soit que le bassin de main-d'œuvre soit trop concurrentiel. Une étude réalisée pour le Bureau international du travail (BIT 2001) montre que, partout dans le monde, le bâtiment a peine aujourd'hui à recruter et, plus encore à stabiliser une main-d'œuvre de qualité. Exposition aux intempéries, pénibilité physique non éliminée, faiblesse des salaires entraînent une embauche peu sélective d'ouvriers peu ou non qualifiés, éventuellement immigrés en situation incertaine, un turn-over important, tous éléments qui concourent à produire les plus forts taux d'accidents du travail et, par là même à entretenir la mauvaise image : d'où, pour les entreprises, des contraintes de gestion particulières.

## ENJEUX DE FORMATION ET PLACE SOCIÉTALE DE L'ENTREPRISE

*Convergences entre employeurs et salariés contre l'adéquation*

Les employeurs privés sont également en concurrence non seulement entre eux mais aussi avec certains employeurs publics susceptibles d'offrir aux titulaires d'une bonne qualification une carrière non industrielle. Les Armées et la Gendarmerie, confrontées à la technicité accrue des matériels mis en œuvre, ont développé une capacité d'attraction très réelle auprès des bacheliers techniques ou professionnels. Les livres récents consacrés à la condition ouvrière ont bien montré qu'une partie des jeunes, parmi les mieux formés, avaient pour projet d'échapper à leur origine et y parvenaient, quoi que l'on dise de l'ascenseur social en panne. Il arrive que les patrons ne recrutent pas toujours selon leurs vœux et, plus encore, aient à faire face à des démissions non souhaitées.

L'adéquation n'est pas, loin s'en faut, l'objectif visé par le titulaire d'un diplôme. Il est trivial de rappeler que bon nombre d'ingénieurs quittent vite les fonctions pour lesquelles ils ont le mieux été préparés. La non-obligation d'adéquation est une liberté pour le candidat à l'emploi aussi, même si ses motivations ont peu en commun avec celles du MEDEF.

Du côté du patron qui recrute dans les meilleures conditions, des éléments autres ont toujours été pris en compte, notamment le fait d'appartenir à un réseau social connu. Souci de proximité des familles et caution rassurante pour l'employeur faisaient et font encore bon ménage. Mineurs, apprentis mécaniciens de la SNCF, ouvriers de Peugeot, employés des compagnies d'assurance offrent à grande échelle des exemples. L'embauche héréditaire a peut-être diminué ; elle n'a pas disparu. Le sociologue américain Granovetter s'est rendu célèbre avec un article dans lequel il montrait comment de simples relations de voisinage, de rapides rencontres entre parents à la sortie de l'école pouvaient se révéler décisives pour le succès dans une recherche d'emploi et, *a contrario*, expliquer une partie des difficultés des demandeurs d'emploi qui, ségrégation sociale et géographique aidant, ne côtoient que d'autres chômeurs (Granovetter 1973).

Aujourd'hui le *curriculum vitae* et l'entretien conduit par un cabinet de conseil en recrutement sont devenus des pratiques courantes pour des gammes d'emplois qui vont au-delà des seuls cadres. Une spécificité très française et assez troublante est le recours à la graphologie. Une étude récente (Balicco 2002) a montré à la fois le très faible pouvoir prédictif et surtout les biais presque incroyables qui entourent l'usage, dès lors que les textes soumis au graphologue sont la lettre de motivation et un CV

manuscrit<sup>10</sup>. Les Anglo-saxons recourent bien davantage aux questionnaires de personnalité dont l'ancêtre est le fameux MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*) avec ses 550 questions dans les premières versions des années 1950.

### *Le discours sur les compétences*

Un texte de doctrine datant de 1994, dû à Dominique de Calan<sup>11</sup>, fait voir de façon saisissante la distance entre l'état d'esprit qui a sous-tendu l'affinement continu du système de formation et celui qui, aujourd'hui, anime le MEDEF. Il commence par un dur avertissement fort clair : le nombre des diplômés post-bac a trop grossi pour que tous puissent espérer bénéficier des avantages de la situation de cadre « tout simplement parce que les entreprises ne peuvent plus payer ». Élargissant la cible, il poursuit : « Il est tout à fait clair que les diplômés ne sont plus aujourd'hui une garantie suffisante du niveau de professionnalisme nécessaire aux entreprises... Le premier poste ne peut plus être lié au diplôme. La compétence professionnelle s'atteindra en milieu de carrière, avec l'expérience acquise grâce à l'entreprise et la formation continue... L'entreprise pourra mobiliser les compétences dont elle a besoin et les salariés seront maîtres de leurs perspectives de carrière. »

La doctrine croise ensemble des éléments sur trois registres. Le premier est celui des demandes techniques qui, on le sait, est toujours avancé comme le plus objectif et le plus contraignant : les entreprises ont, à tous niveaux, besoin de flexibilité et d'adaptabilité de la main-d'œuvre. Le deuxième, fortement mis en avant, est l'intérêt des salariés dont le droit à la formation continue et les dispositions de la loi de 2004 consacrent la liberté de mouvement. Enfin, le même argument est supposé, par une heureuse rencontre sur laquelle on s'explique peu, justifier non seulement l'individualisation des salaires qui, à quelque niveau que ce soit, n'est favorable qu'à ceux qui ont le plus d'atouts, mais aussi l'affaiblissement chez les employeurs du souci d'assurer des garanties d'emploi et leur déculpabilisation devant les plans sociaux, puisque les salariés sont maîtres de leur parcours et de leur destin.

Les conventions collectives françaises, à la différence des allemandes, n'ont jamais beaucoup mentionné des qualifications autres que scolairement attestées. L'accent affirmé sur la compétence acquise grâce à l'entreprise, laquelle est supposée étendre et garantir la liberté du salarié, sert à justifier la relégation du diplôme acquis à un rang secondaire dans les critères d'évaluation. En fait le changement va bien au-delà du rapport entre formation et emploi. Il s'agit de la place même des entreprises comme composantes de la société. Renaud Sainsaulieu avait, pour un de

---

<sup>10</sup> L'auteur cite au passage une déclaration de F. Ceyrac, alors président du CNPF avouant avoir abandonné ses préventions à l'encontre de la numérologie et lui trouver grand intérêt.

<sup>11</sup> *In Stratégies Ressources humaines*, 1994, n° 11, automne.

ses derniers écrits, trouvé le bon titre : « L'entreprise, une affaire de société ».

L'affirmation d'harmonie nouvelle et quasi spontanée entre les intérêts des entreprises et ceux des salariés pose bien des questions. Quels éléments de fait viennent la valider ? Peu, en vérité dans la dernière décennie. N'est-elle pas trop belle pour être vraie ? Ou plutôt n'est-elle pas commode pour justifier un désengagement de responsabilités sociales qui est bien plus celui des financiers, des gros actionnaires que des dirigeants salariés, lesquels ne vivent jamais bien d'avoir à être des tueurs de l'emploi ?

Comment cette doctrine s'est-elle constituée et, si elle s'impose, quelles sont les implications pour la conduite de la grille des formations initiales ? Assurément, la loi de 1971 portant création d'un droit à la formation continue a été portée par un courant de pensée né de la rencontre entre le milieu des sciences sociales du travail, des syndicalistes et quelques politiques. Le premier ministre Chaban-Delmas, poussé par Jacques Delors, son conseiller social, avait réussi à vaincre le scepticisme du président Pompidou. Il n'est pas du tout clair que le mouvement en faveur des compétences qui s'affirme au grand jour en 1984 vienne du même horizon, moins encore la conjonction des deux thèmes<sup>12</sup>. Il est difficile de ne pas reconnaître une convergence, sinon plus, avec des réflexions américaines qui mettent en doute l'utilité ou la définition même des formations de base supposées développer des aptitudes génériques qui devraient relever de l'enseignement scolaire et être transposables d'un contexte à l'autre. Pour ne prendre qu'un exemple, un article récent (Stasz 1997) développe l'argument suivant : les changements techniques et les innovations dans le management ont ramené sur le devant de la scène la question de la formation adéquate des salariés de l'industrie et mis en avant le soi disant besoin de *generic skills* concernant la résolution de problèmes, le travail en équipe, la capacité à communiquer. Or les données empiriques montrent que le contenu réel à donner à ces notions varie énormément selon le type d'emploi et d'une branche à une autre. D'où une évidente incitation à la modération quant à la réforme d'un système de formation initiale pour les adolescents qui ne dépassent pas le niveau du Community College. À titre de clin d'œil, on citera la campagne de deux syndicats américains demandant qu'une certification de compétences soit assurée par l'État du Wisconsin et obligatoire pour les grutiers « car il est indéniable qu'une personne qui déplace une pièce de cinq tonnes d'acier au-dessus des ouvriers d'un chantier doit savoir ce qu'elle fait » (BIT 2001).

En supposant qu'il y ait eu, dans le monde patronal français, quelque chose qui ressemble à un emprunt culturel arraché à son contexte sociétal,

---

<sup>12</sup> Sur ce sujet très important et controversé voir notamment Dupray *et al.* (2003) et aussi l'article de L. Coutrot, « Pour une archéologie des logiques compétences », *Année sociologique*, à paraître en 2005.

on est alors conduit à se demander pourquoi tant d'intérêt porté aux CPC, pourquoi cette revendication répétée d'un plus grand pouvoir sur les diplômes. Dédoublement schizophrénique, force de la vitesse acquise et simple perpétuation sont des explications insuffisantes. Plus recevable semble l'idée d'un double discours : le MEDEF appuie la promotion des compétences sur une dévalorisation proclamée des diplômes, parce qu'il est sans crainte sur la solidité du dispositif de l'Éducation nationale et sa capacité à conduire quelque 30 % de la cohorte à des diplômes techniques ou professionnels de niveau III ou IV, que, non sans raison probablement, d'aucuns trouvent insuffisants en contenus mais qui, malgré tout, ne sont certainement pas sans rapport avec la bonne productivité des salariés français de l'industrie sur longue période.

### CONCLUSION

L'objectif d'adéquation des contenus de formation au métier futur était lié à l'évolution lente des techniques comme de la société, dans un monde d'hier où la production reposait sur des métiers qui gardaient encore en partie certains caractères de l'artisanat. Optique « adéquationniste » et vision « classiste » de la société allaient de pair : il fallait former, pour des métiers définis et stables, des bons ouvriers au clair sur leur position dans la société. L'âge de la planification a donné à cette vision ses derniers beaux jours. Dans le monde d'aujourd'hui, d'un côté, si les classes sociales existent toujours, les barrières sont moins nettes, mais surtout leur existence ne fait plus partie des représentations normatives dominantes, de l'autre côté, bon nombre de technicités spécifiques ont été absorbées dans l'automatisation de processus de fabrication, cependant que les exigences en capacités scientifico-techniques modernes et en prise de responsabilités augmentent. La construction sociale que le patronat souhaite ne demande plus une adéquation entre contenus de diplôme et postes, qu'au demeurant les salariés les plus dynamiques souhaitent d'autant moins qu'elle leur serait défavorable. Pour autant, il est bien clair que le MEDEF ne se désintéresse nullement de la formation initiale et des problèmes d'évolution des baccalauréats techniques et professionnels et des BTS dont il apprécie la solidité. Les niveaux inférieurs sont davantage l'affaire des branches qui défendent des spécificités plus particulières. Quant au rôle et à l'efficacité, à tous égards, de « la formation continue au long de la vie », formule qui plaît mais dont les implications concrètes sont incertaines, les distorsions et effets pervers bien connus et bien captés par certains organismes, rendent difficile de dire si, un jour, au-delà des propos incantatoires, des effets positifs massifs pour le plus grand nombre seront constatés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1994), *L'enseignement professionnel, Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Éditions de l'Atelier.
- BALICCO C. (2002), « L'utilisation de la graphologie dans le recrutement au sein des cabinets conseils », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 2, juin, pp. 195-222.
- BIT (2001), *The Construction Industry in the Twenty-first Century, its image, employment prospects and skill requirements*, ILO, Geneva, 2001, 77 p.  
<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/tmcit01/tmcitr.pdf>
- BOUYX B. (1999) in *CPC Documents*.
- BRIAND J.-P. et CHAPOULIE J.-M. (1992), *Les collègues du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, INRP/CNRS.
- BRUCY G. (1998a), *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin.
- (1998b), *État, école, entreprise et certification*, Paris, Belin.
- BRUCY G. et TROGER V. (2002), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », in G. MOREAU (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.
- COUR DES COMPTES (2003), Rapport particulier sur l'Éducation nationale, *Journaux officiels*, avril.
- DUPRAY A., GUITTON C. et MONCHATRE S. (2003), *Réfléchir la compétence, approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès Éditions.
- FAUROUX R. (1996), *Pour l'école*, Paris, Calmann-Lévy.
- FREYSSINET J. (1991), *Pour une prospective des métiers et des qualifications*, Paris, La Documentation française.
- GAURON A. (2002) in *CPC Info* n° 34.
- GRANOVETTER M. (1973), « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, pp. 1360-1380, revu et augmenté in *Sociological Theory*, 1983, 1.
- HCEE (2003), *Rapport du Haut Conseil d'évaluation de l'école*.
- INED (1987), *VIII<sup>e</sup> Congrès national de démographie*, Paris, PUF (*Cahier INED*, n° 116).
- MOREAU G. (éd.) (2002), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.
- STASZ C. (1997), « Do Employers Need the Skills they Want ? Evidence from Technical Work », *Journal of Education and work*, vol. 10, n° 3, pp. 205-223.
- TROGER V. (1997), *L'école ; de l'ardoise à Internet*, Paris, Le Monde Éditions.

---

## Décentralisation et pilotage de l'offre régionale de formation : risques, opportunités, méthodes

*Guy Ourliac*

La décentralisation mise en œuvre à partir des années 1980 s'est accomplie dans un contexte de marché du travail difficile qui a conduit la plupart des régions à mettre en avant une préoccupation d'« ouverture des formations sur l'emploi », plus particulièrement sur les caractéristiques de l'emploi régional. Le diagnostic formation-emploi est ainsi devenu progressivement une préoccupation centrale des décideurs régionaux<sup>1</sup>, qui transparaît aujourd'hui clairement dans la plupart des plans régionaux de développement de la formation (PRDF). En revanche, le terme d'adéquation n'y figure pratiquement pas. Trente années de pédagogie ont eu raison de la terminologie, ont sans doute affaibli les pratiques et amoindri les risques de s'enfermer dans l'impasse à laquelle conduit ce postulat.

En revanche, l'idée que le pilotage régional de l'appareil éducatif pourrait s'effectuer sans référence aux débouchés professionnels n'est sans doute pas tenable non plus. La question est alors de savoir quelles courroies de transmission s'instaurent entre l'évolution des emplois et la programmation des formations.

Peut-on aujourd'hui revenir, dans les nouvelles conditions créées par la décentralisation, sur une manière plus précise et moins risquée de traiter des relations formation-emploi en région, qui redonne notamment aux spécialités de formations et aux professions un rôle important dans l'analyse ?

Les décisions régionales en matière de formation n'ont pas que des aspects techniques, mais dans la plupart des cas, les décideurs sont en

---

<sup>1</sup> Administrations déconcentrées, régions, autorités académiques, service public de l'emploi, partenaires sociaux...

cherche d'arguments sur trois caractéristiques de la décision : la spécialité, le niveau, et le lieu d'implantation d'une formation. La décentralisation a certainement accru l'exigence de se pencher sur ces éléments du choix. Elle a aussi ouvert des opportunités : le partage des décisions, l'émergence d'un partenaire politique chargé d'une mission de mise en cohérence des dispositifs, la proximité des décideurs et des acteurs économiques, sont des facteurs de reformulation de l'approche formation-emploi en région. Les évolutions en cours vont dans le sens d'une possibilité de réintroduire dans l'analyse et dans la préparation de la décision des éléments de différenciation, des jeux d'acteurs, des éléments de régulation, des interactions.

Il faut donc organiser la régionalisation de l'offre de formation de manière à permettre aux acteurs concernés de se saisir des opportunités qu'elle ouvre. La transmission d'expertise et d'instruments aux acteurs de la formation et de l'emploi en région et l'organisation outillée de la concertation, en permettant de connaître et d'analyser la diversité des situations, sont vraisemblablement les clés de la réussite.

### ÉVITER L'ADÉQUATIONNISME POUR RÉALISER L'ADÉQUATION

#### *Distinguer objectif et méthodes*

Le terme « adéquation » est peut-être chargé d'une connotation positive : comment ne pas rechercher la construction et le maintien d'un système de production des qualifications en adéquation avec les besoins de l'économie, et les souhaits réalisables des élèves, des étudiants et des chômeurs de trouver ou retrouver un emploi ? Si le sens positif du terme a été largement perdu, c'est parce que la formule « mise en adéquation » est interprétée non pas comme la définition d'un des objectifs, somme toute légitime, d'une politique de formation professionnelle, mais comme sa seule source d'inspiration et son principal mode opératoire.

Une politique d'inspiration adéquationniste occulte de fait un certain nombre de réalités bien établies : elle fait peu de cas de l'hétérogénéité du travail et des marges de manœuvre que possèdent les entreprises pour adapter les modalités de gestion de la main-d'œuvre à leurs besoins (modalités et normes d'embauche, fonctionnement des marchés internes). Elle ignore largement les capacités de mobilité professionnelle, notamment celles associées au développement de la formation professionnelle continue, ainsi plus généralement la manière dont la mobilité géographique peut intervenir dans la construction d'une carte des formations.

En France, dès le VII<sup>e</sup> Plan, les notions d'« adaptation de la formation à l'emploi », admettaient que les désajustements entre offres et demandes d'emploi ne provenaient pas exclusivement d'un déficit quantitatif de la main-d'œuvre qu'il faudrait combler, ou d'excédents de qualifications qu'il faudrait résorber et réorienter. Dans cette analyse, les modalités de gestion de la main-d'œuvre (pratiques de recrutement, salaires, conditions

de travail, perspectives de carrière...) sont reconnues comme pouvant avoir une influence sur les difficultés de recrutement rencontrées par les entreprises et sur les difficultés d'accès aux emplois, notamment des jeunes. Par la suite, d'autres réflexions ont dépassé ces perspectives quantitatives : l'adéquation des emplois et des formations « n'est pas une question de prévisions justes, elle est une capacité d'ajustement à moyen terme des chefs d'entreprise, des professions, du système éducatif et des individus concernés » (Lichtenberger 1993). Plus tard encore, les recherches sur le sujet ont tenu compte d'un accroissement de la fréquence de parcours de construction de qualification de plus en plus diversifiés, au cours d'une période de transition commençant avant la fin de la scolarité, et se poursuivant durant la période d'intégration dans l'entreprise.

De fait, depuis les années 1970, toutes les avancées méthodologiques vont dans le sens d'un moindre déterminisme du système de formation par rapport aux besoins du système productif, par la prise en compte de marges de manœuvre des acteurs (individus et entreprises), de phénomènes de marchés, et, *in fine*, par l'émergence dans les observations et dans les analyses d'une large diversité des situations, significativement différentes. Dès lors, pour construire une politique de formation visant à atteindre des objectifs économiques et sociaux définis, les spécialistes savent qu'il faut éviter de transformer ces objectifs complexes en une « commande » effectuée au seul système de formation explicite, *a fortiori* si elle est précise et à courte échéance.

### *L'adéquationnisme spontané des instances de décision<sup>2</sup>*

Le pilotage de la formation professionnelle en région est un sujet complexe, avec une forte composante technique. Néanmoins, de cette complexité émergent deux pôles bien identifiables car structurés : la formation explicite (et principalement la formation initiale) est l'un d'eux. Décideurs, dispositifs, financeurs, niveaux, diplômes, modalités pédagogiques contribuent à caractériser et à structurer le système, notamment dans une dimension qui trouve des échos dans la caractérisation des professions. À l'autre pôle, les acteurs économiques entretiennent des liens assez étroits avec les régions. Les discours récurrents sur les difficultés de recrutement dans telle ou telle profession, sur la nécessité de fournir des sortants à tel ou tel niveau, de développer tel ou tel diplôme sont portés fortement par ces acteurs au cœur du cercle décisionnaire régional.

À côté de ces réalités tangibles et rassurantes, figure un ensemble plus opaque constitué de concepts moins maîtrisés ou méconnus par les décideurs : formation implicite, compétences, parcours de qualification, marchés internes, marché du travail, régulation, modalités de gestion de la

---

<sup>2</sup> Guggenheim parle de « l'adéquationnisme spontané de la plupart des instances de décision ». Cf. « Formation-Emploi : quelle adéquation ? », *Parchemins*, n° 4, octobre, 1993.

main-d'œuvre, mobilité professionnelle, dont l'implication dans la décision apparaît aux décideurs comme autant de « boîtes noires ».

Dans un contexte où la rentabilité de l'investissement dans la décision est faible et lointaine, toute approche simple, présentant l'apparence du bon sens, est tentante pour un décideur. La tentation de l'« adéquationnisme » existe donc bien. Mais elle est souvent choisie par défaut de solution alternative. L'expertise en région met l'accent sur la complexité des problèmes posés aux décideurs, mais débouche rarement sur des propositions opérationnelles. La plupart des décideurs ont aujourd'hui pris conscience de la difficulté de leur tâche et n'attendent plus des experts qu'ils fournissent des solutions simples à mettre en œuvre et porteuses d'effets immédiats, mais ils restent néanmoins fortement demandeurs de solutions opérationnelles. À défaut de mieux, ils auront tendance à arbitrer en faveur d'une solution « de bon sens » qu'il peuvent, sinon justifier, tout au moins expliquer, qui à sa hiérarchie, qui à ses électeurs, aux chefs d'entreprise, aux élèves, aux étudiants, aux stagiaires de la formation professionnelle ou aux chômeurs.

Ce risque de développer des approches trop normatives et comptables de la relation formation-emploi doit être mis en regard de l'opportunité de mettre en place une approche plus complète, plus nuancée, qui tire partie de la proximité des acteurs, de la possibilité d'animer et de coordonner leurs actions.

### LES OPPORTUNITÉS LIÉES À LA DÉCENTRALISATION

Les opportunités liées à la décentralisation de la formation professionnelle s'inscrivent dans les limites reconnues à la formation en tant qu'instrument de compétitivité et de lutte contre le chômage. Dans ce cadre<sup>3</sup>, un changement institutionnel majeur s'est mis en place. Est-il porteur d'amélioration des conditions de l'analyse des relations formation-emploi ? Qu'a-t-il véritablement changé qui puisse aider les décideurs régionaux à mieux comprendre et à mieux agir ? Quelles sont les opportunités nouvelles pour améliorer la qualité des décisions ?

---

<sup>3</sup> Le chômage peut avoir pour origine un déficit de demande globale de travail et/ou un coût du travail trop élevé. La région n'a, en tout les cas pas plus que l'État, la possibilité d'agir sur le volume global des emplois. La décentralisation ne change pas le niveau de la contrainte. De même, la pression conjointe de l'offre et de la demande d'éducation vers des niveaux plus élevés et des formations générales a toutes les chances de se maintenir en région comme sur le territoire national (Béduwé et Espinasse 1995 ; Béduwé et Germe 2004).

La question cruciale, posée par le Comité de coordination<sup>4</sup> en 1997, porte autant sur la nature que sur l'ampleur des changements possibles : « Est-on dans une dynamique qui permettra simplement de corriger des dysfonctionnements en rationalisant les décisions ou est-on dans une perspective de plus long terme qui va permettre de redéfinir progressivement les relations entre l'appareil éducatif et les entreprises, de promouvoir d'autres formes d'intégration des jeunes dans la vie professionnelle, et de favoriser un redéploiement des dispositifs dans le sens de la formation tout au long de la vie ? »

On ne peut pas savoir aujourd'hui où s'arrêtera ce mouvement de rationalisation, ni à quoi il aboutira. Ce que l'on peut en revanche apprécier, ce sont les opportunités ouvertes par la réforme et les moyens engagés ou à engager pour s'en saisir.

*Un nouvel état d'esprit, un « changement de culture »*

C'est sans doute l'élément le plus important et le moins visible, lié à la fois à l'accroissement de responsabilités des décideurs, à l'émergence d'un partenariat, d'une identité régionale, d'habitudes de travail en commun. On quitte une logique de fatalisme devant la complexité du domaine et l'absence de pouvoir régional (et leur corollaire la défense du pré-carré, l'opacité dans la prise de décision), pour un « jeu coopératif »<sup>5</sup> qui tend à s'instaurer entre partenaires régionaux.

Le formalisme d'un certain mode de coopération interinstitutionnelle a tendance à reculer au profit des contenus. Le procédural recule au profit du substantiel. Le Comité de coordination des programmes régionaux et de nombreux observateurs ont noté que l'arrivée des régions dans le paysage institutionnel de la formation (notamment de la formation professionnelle) « aura eu pour premier effet bénéfique d'inverser une dynamique de repli et de redonner une substance aux questionnements sur l'enseignement professionnel et son évolution ».

*Un cadre et un objectif pour l'analyse opérationnelle des relations formation-emploi*

La décentralisation de la formation professionnelle propose un cadre qui permet de spécifier des questionnements ayant trait à la problématique de la relation formation-emploi dans un contexte défini : un territoire est désigné sur lequel on donne mission à un groupe coordonné de décideurs

---

<sup>4</sup> La mise en œuvre des plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) et les politiques territoriales de qualification des jeunes. Rapport au Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue, août 1997. Rapporteurs : A. Richard et V. Merle.

<sup>5</sup> Voir note précédente.

et d'acteurs régionaux, de mettre en cohérence des dispositifs de formation au service du système productif régional et dans l'intérêt des utilisateurs.

L'exercice requis n'est plus l'étude d'une modélisation pour une planification centralisée, ni l'élaboration d'une procédure administrative et budgétaire. L'attente des décideurs est une contribution à la construction d'une politique régionale de formation. L'opérationnalité est la règle. L'analyse des relations formation-emploi est au service de la construction de cette politique. Le cadre régional permet aussi de mieux poser trois problèmes cruciaux : l'articulation de la formation initiale et de la formation continue ; l'articulation de l'approche régionale et d'approches territoriales plus fines, l'articulation des phases de formation professionnelle et des phases d'accès à l'emploi.

### *L'émergence de logiques régionales*

Une vingtaine d'années de décentralisation vers les collectivités territoriales, dont la région, et des mesures significatives de déconcentration vers les autorités académiques et les services déconcentrés de l'État, sont venues s'ajouter aux compétences déjà détenues par les partenaires sociaux pour concentrer sur le territoire régional des compétences institutionnelles significatives, suffisantes pour piloter l'essentiel du système éducatif dans ses diverses composantes (Ourliac 2002).

S'il y a bien eu redistribution des pouvoirs en région, elle ne s'est pas effectuée dans le cadre d'un jeu à somme nulle : les recteurs, les directeurs régionaux du travail notamment, se sont vus attribuer par leur propre tutelle des pouvoirs nouveaux pour faire « poids » dans le nouveau partenariat. Aussi, globalement, la compétence concentrée au niveau territorial des régions (appréhendée par les pouvoirs qui s'exercent à partir du territoire) s'est accrue. Dans la pratique, cette redistribution a permis d'observer l'émergence de nouvelles logiques territoriales impliquant des « coalitions » (État déconcentré-Région versus État central) se juxtaposant à des logiques plus institutionnelles et plus classiques (État central-État déconcentré versus Région) (Guggenheim 1993).

### *L'obligation pour les partenaires institutionnels de « travailler ensemble »*

Sans entrer dans le détail de la répartition des compétences, il s'avère que le législateur a fait en sorte qu'aucun acteur en région ne possède seul une compétence globale sur un type de structure pédagogique, une modalité pédagogique, un type de décision, un public, un objectif pédagogique. Le partage et l'imbrication des compétences contraint de fait les trois grands partenaires de la formation en région (État, région, partenaires sociaux) à devoir « travailler ensemble » (Lichtenberger 1993).

Le partenariat des décideurs permet d'éloigner la décision solitaire et l'effet tour d'ivoire. Il est un facteur de dépassement des approches institu-

tionnelles. Il éloigne le risque de simplification abusive, d'approches corporatistes. Il est un facteur qui favorise la transparence dans les décisions. Il introduit des contre-pouvoirs.

*La possibilité de construire de nouveaux liens entre les décideurs institutionnels et les acteurs économiques*

En 1998, le Comité de coordination<sup>6</sup> mentionne en tant qu'opportunité de la décentralisation qu'« un pas décisif est franchi lorsque les entreprises deviennent partenaires à part entière de la construction des parcours et du processus de professionnalisation des jeunes ». Il atteste que plusieurs voies allant dans ce sens, tels les partenariats école-entreprises, ou le développement de formes d'alternance, ou l'extension du domaine des contrats d'objectifs, ont été explorées.

Il évoque également des pistes d'approfondissement des liens qui pourraient intervenir, notamment dans le cadre de la validation des acquis, ou de l'amélioration des conditions d'orientation professionnelle.

*La désignation d'un acteur pivot pour la mise en cohérence*

En 1993, le législateur a distingué un partenaire institutionnel parmi les autres en lui confiant une responsabilité de programmation : l'article 52 de la loi quinquennale précise que la région élabore le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ). Ce plan a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation, permettant un développement cohérent des filières de formation et prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes de manière à leur assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi.

La mission particulière que la loi quinquennale donne à la région construit une nouvelle compétence à vocation transversale : une mission d'orientation politique de long terme et d'arrière plan, qui s'accomplit dans la durée, à travers le rappel et l'incitation à la mise en œuvre progressive d'objectifs concernant et mobilisant le système éducatif dans toutes ses composantes.

*Une approche systémique de la formation*

La mission de « mise en cohérence des dispositifs de formation » des régions permet d'envisager la production des qualifications et des compétences régionales comme un système constitué de dispositifs différenciés (formation explicite et implicite, sous statut scolaire et alternance, initiale et continue, construction de la qualification et aide à l'insertion) répondant

---

<sup>6</sup> Groupe de travail du Comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage. Rapporteurs : A. Richard, V. Merle, août 1997.

à des missions différentes (qualification, insertion), par la mise en œuvre de dispositifs et de modalités pédagogiques différents, adaptés à des publics eux mêmes différents.

La possibilité d'harmoniser ces dispositifs permet de se pencher sur leur capacité intrinsèque à apporter une solution adéquate à tel ou tel problème, sur leurs complémentarités éventuelles, et finalement sur leur possible articulation. Au lieu de faire apparaître la formation professionnelle comme un labyrinthe, l'action de la Région peut faire émerger une logique d'ensemble qui s'enrichit des différences et facilite les parcours de construction de qualification transversaux aux institutions.

*Un territoire globalement pertinent pour  
l'analyse de relations formation-emploi*

La décentralisation et la déconcentration se sont effectuées principalement au niveau géographique de la région. La loi quinquennale n'a pas instauré une forme d'autarcie régionale en matière de formation (Ourliac et Pierron 2003) ; cependant, ses dispositions incitent les décideurs de niveau régional à mettre en place, sur l'ensemble de la région (et pas sur une partie de ce territoire), l'essentiel du système éducatif technologique et professionnel en harmonie avec les besoins diversifiés de leur économie et de leur population.

Cette délimitation facilite la construction d'outillages statistiques qui, dans le domaine du rapprochement formation-emploi doivent se construire sur des territoires pertinents. Aujourd'hui le territoire régional est un terrain balisé institutionnellement et géographiquement, disposant d'institutions fortes, de structures stables, de compétences définies, de missions explicitées (notamment la mission fondamentale de mise en cohérence), d'acteurs représentatifs, des frontières connues, de volontés politiques affichées, qui constituent un support d'analyse fort.

#### DÉCENTRALISATION ET PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS

*La diversité dans l'observation et dans  
l'analyse des relations formation-emploi*

L'une des raisons principales avancée pour rejeter la perspective adéquationniste est le modèle normatif qu'elle véhicule. Si l'on veut éloigner cette approche, tout en dotant les institutions des moyens de mieux comprendre les relations qu'entretiennent formation et emploi au niveau régional, il est nécessaire d'introduire de la diversité dans toutes les étapes d'observation des faits et dans l'analyse de ces relations.

Cette diversité dans la recherche d'information, et dans la construction de la compréhension des phénomènes observés, correspond à la diversité

des objets de l'analyse, et plus encore à la diversité des possibilités de leur mise en relation.

La diversité caractérise en premier lieu chacun des termes formation et emploi : les formations et les emplois sont des constructions sociales, multidimensionnelles, qui ne sont que très imparfaitement repérées par des postes de nomenclatures. Concernant l'information statistique, il apparaît qu'une analyse qui a pour objectif de donner du sens à cette information ne peut pas s'appuyer sur des données trop agrégées. Dès lors que l'on veut progresser dans la compréhension de questions complexes, on ne peut le faire qu'en utilisant des informations statistiques fines incorporant des potentiels d'interprétation. De la volonté de donner du sens à l'information naît un besoin de diversité et de précision. Il ne s'agit pas d'introduire la diversité pour accroître la complexité, mais plutôt par un choix approprié, de produire une information, permettant par la suite de mobiliser toute une accumulation de savoirs d'experts ou d'acteurs, qui pourront ainsi être utilisés dans la démarche d'interprétation. La donnée statistique construite dans cette perspective, au-delà de sa valeur intrinsèque, devient alors une passerelle qui permet de créer le lien avec d'autres savoirs et d'autres systèmes d'interprétation (notamment ceux des acteurs régionaux et locaux).

La diversité caractérise aussi – *a fortiori* – la nature des relations entre formations et emplois. La plupart des études statistiques, y compris celles réalisées pour cet ouvrage, montrent que le degré de correspondance entre formation et emploi peut être faible. On ne peut pas pour autant évacuer cette correspondance du champ des variables à observer dans la mesure où la question de la spécialité de formation intervient à un moment ou à un autre dans une réflexion ou une décision concernant l'emploi, qu'il s'agisse du choix initial d'une filière de formation par élève, d'une procédure d'orientation, de la construction d'un parcours de qualification, d'un stage de formation continue, de l'orientation d'une recherche d'emploi, d'un arbitrage dans le choix d'un emploi, et plus tard dans l'orientation d'une carrière professionnelle.

*Instrumenter l'ensemble des acteurs et  
la région dans leur nouveau rôle*

On peut penser que la cohérence et l'efficacité étaient des objectifs implicites et permanents des services de l'État avant la décentralisation, mais n'était porté en tant que tel par aucune institution en particulier et l'État n'est jamais apparu « comme un acteur unique, ni même unifié » (Lichtenberger 1993).

À partir de 1994 et de la promulgation de la « loi quinquennale », le nouveau positionnement de la Région, acteur émergent mais inexpérimenté dans le domaine du pilotage des cartes scolaires, a posé la question d'une expertise nouvelle, ayant pour objectif la mission dévolue à cet « acteur pivot ».

En 1994, la plupart des régions n'étaient pas préparées à tenir leur nouveau rôle, manquant à la fois de structures, de personnels et de savoir-faire. Ce rôle possède une dimension politique, non seulement parce qu'il est porté par des élus et l'exécutif régional, mais surtout parce qu'il ne s'agit plus d'appliquer en région des directives nationales, mais de formuler des points de vue, de définir – et de fonder – des objectifs, de proposer des solutions alternatives et finalement de choisir des priorités. Toutefois, sur un champ aussi complexe, aucun référent politique général (tel que « l'égalité des chances » ou « l'ouverture du système éducatif sur l'emploi » ou « l'aménagement du territoire »), aucune expression de politique éducative (telle que le développement de l'enseignement professionnel ou la préférence pour l'apprentissage) n'a de traduction systématique en termes d'une décision qui soit unique et incontestable. Il n'existe pas de lien simple entre l'expression d'une volonté politique en matière d'éducation, et la prise de décision concernant l'ouverture ou le maintien de telle ou telle formation dans tel ou tel établissement.

Très vite s'impose l'idée que la nature des problèmes à traiter rendait indispensable une concertation entre les co-décideurs institutionnels en matière de formation professionnelle, les autres acteurs du système éducatif, les entreprises, les organisations syndicales (salariés, enseignants). Pour que de tels acteurs puissent travailler ensemble, il fallait trouver des terrains sans trop d'enjeux. L'instrumentation technique en est un. Pour commencer à créer cette concertation, notamment dans la perspective « d'ouvrir la formation sur l'emploi régional », il était nécessaire d'investir le champ technique des relations entre formation et emploi, qui présente en outre l'avantage d'être peu conflictuel. Toutefois, la complexité et la diversité du sujet interdisent de penser à un outillage technique qui se donnerait pour premier objectif de répondre aux questions des décideurs. L'ambition d'une instrumentation régionale doit être en revanche de faire en sorte que le décideur soit amené à se poser les « bonnes questions » et puisse ensuite être en situation de construire des réponses.

La décentralisation permet l'émergence d'un collectif inter-institutionnel de travail, outillé, animé par la région, qui pourra s'emparer, dans la durée et, par étapes, des questions complexes autour de la thématique formation-emploi pour établir des diagnostics et régler les questions de carte scolaire dans leur diversité. Ce contexte permet de fonder les diagnostics en remettant au centre de l'analyse les spécialités de formation et les professions. À condition de prendre quelques précautions, il devient possible de proposer aux décideurs régionaux une instrumentation permettant une « mise en scène » régionale de la relation formation-emploi, qui puisse être utilisée pour sa capacité de mobilisation d'un acquis méthodologique important, ainsi que pour sa capacité d'interpellation des acteurs régionaux dans leur connaissance des situations spécifiques.

*Mobiliser les acteurs régionaux de la relation formation-emploi*

L'importance de l'instrumentation en région est liée à son triple rôle : fonction d'information des décideurs, fonction didactique sur les limites et sur les potentiels des analyses formation-emploi, fonction d'animation des partenariats. C'est certainement dans ce dernier rôle qu'elle est la plus efficace : l'instrumentation est un levier très important pour la mobilisation des acteurs régionaux de la relation formation-emploi et la concertation instrumentée de ces acteurs s'avère être le seul moyen d'avoir accès à des informations qualitatives indispensables et d'opérer dans un niveau de diversité suffisant. Pourquoi mobiliser les acteurs de la relation formation-emploi autour d'outils d'information et d'analyse ?

Les principales raisons relèvent de deux types de causalités. D'une part, il s'agit souvent de la seule façon pour les décideurs régionaux de se procurer les informations qualitatives indispensables pour le pilotage des cartes scolaires. D'autre part, la concertation est l'occasion pour les partenaires institutionnels et les milieux économiques de construire des liens et de développer des partenariats notamment sur l'alternance, en dépassant à la fois les clivages institutionnels et les intérêts spécifiques de chacun des acteurs. En effet :

- on ne sait pas faire autrement pour faire émerger certains savoirs utiles issus des pratiques des spécialistes du recrutement, de l'orientation et de la formation, qui permettent d'adapter l'enseignement professionnel à ses missions. Par exemple, seul le dialogue entre des chefs d'établissements scolaires, des chefs de travaux et des responsables d'entreprise est à même d'éclairer les difficultés d'accès ou d'intégration dans certaines entreprises régionales tels que contenus de formation peu adaptés, ciblage professionnel inattendu ;

- on ne sait pas faire autrement pour connaître dans une région la diversité des stratégies et les modalités de gestion de main-d'œuvre, ou bien les pratiques de recrutement (niveau de diplômes exigés, rôle de l'expérience professionnelle) en fonction des secteurs d'activité, des tailles d'entreprise ou des localisations ;

- la concertation outillée permet aux décideurs de mieux cerner les stratégies et les marges de manœuvre de quelques grands employeurs qui pèsent localement très fortement sur certains segments du marché du travail, mais qui disposent également de marges de manœuvre dépassant les frontières régionales. Ainsi, par exemple, EADS a rappelé, lors de la décision concernant le montage de son gros porteur à Toulouse, qu'elle était une entreprise européenne possédant de nombreux sites, que la montée en puissance de la chaîne du nouvel avion correspondrait vraisemblablement à des baisses de charge sur d'autres modèles, et qu'il ne fallait pas s'attendre à des créations nettes d'emplois très importantes sur le bassin toulousain. Dans une préoccupation de carte scolaire, il n'est pas inutile de savoir que l'attractivité du site s'exerce au-delà de la région Midi-Pyrénées, que l'entreprise n'embauche quasiment pas d'ouvriers profes-

sionnels ou de techniciens sans expérience professionnelle<sup>7</sup>, mais qu'il existe en revanche de nombreux sous-traitants industriels régionaux – localisés sur toute l'étendue de la région – qui sont concernés à la fois par le plan de charge du groupe et sa politique de ressources humaines<sup>8</sup>. La concertation et l'instrumentation permettent de connaître, dans ce cas, les entreprises introductrices de main-d'œuvre, les principales caractéristiques des mobilités ;

- la concertation outillée est aussi l'occasion de connaître et de traiter les difficultés liées à l'autonomie des différents dispositifs scolaires ou d'apprentissage. Ainsi, en Midi-Pyrénées, le rectorat, la DRAF<sup>9</sup> et la DFPA<sup>10</sup>, qui peuvent organiser dans leurs dispositifs respectifs des formations très proches sur le plan des contenus conduisant les sortants à être largement en concurrence sur le marché du travail, ont mis en place une base d'information commune sur les projets d'ouverture. Ils sont ainsi en mesure d'effectuer leur choix dans une meilleure coordination des projets. La dynamique ainsi créée se poursuit par la mise en place d'un système d'information commun qui éclairera l'environnement statistique de chaque projet.

Si la concertation s'impose<sup>11</sup>, c'est parce que dans les régions aujourd'hui, aucune institution (autorités académiques, administrations déconcentrées, régions, fédérations ou branches, employeurs publics ou privés, experts ou chercheurs) ne possède seule la technicité et les informations suffisantes pour interpréter dans leur globalité les relations complexes entre les formations et les emplois, mais aussi parce que chacun détient une part de l'interprétation.

Il n'existe pas de génération spontanée de la concertation et du dialogue sur des champs techniques, quelle que soit la valeur personnelle et l'esprit de coopération des individus. La valeur ajoutée ne peut pas résulter d'une discussion libre sur le mode d'un échange de vue. La confrontation des interprétations des techniciens, des représentants institutionnels, des décideurs et des acteurs en situation n'a de chance de se développer effica-

<sup>7</sup> Hormis les sortants de son propre centre de formation.

<sup>8</sup> Dans le cas présent, une décision industrielle qui aurait pu, dans une approche « mécaniste », déboucher sur des décisions de formation massive d'ouvriers très qualifiés et de techniciens supérieurs des professions de la mécanique-métallurgie autour de Toulouse, pourrait avoir finalement pour effet quelques ouvertures de sections de niveau moins élevé, sur l'ensemble du territoire régional, pour permettre aux sous-traitants de compenser les inévitables mobilités.

<sup>9</sup> Direction régionale de l'agriculture et de la forêt.

<sup>10</sup> Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage de la région.

<sup>11</sup> On peut prendre un exemple lié à un défaut de coordination manifeste : les bacheliers SMS formés massivement par l'Éducation nationale ne sont pas titulaires d'une formation professionnalisée. Pour occuper un emploi dans les métiers de la Santé ou du Travail social, ils doivent dans la plupart des cas poursuivre une scolarité dans l'appareil de formation public piloté par les DRASS. Or, dans les faits, ils sont peu nombreux à réussir les concours d'entrée dans ces formations, auxquelles accèdent prioritairement les bacheliers généraux...

vement que si elle se fonde sur une sélection de l'information, sur une présentation de cette information qui utilise les acquis méthodologiques et les ressources d'animation issus des travaux sur la relation formation-emploi.

Le défi pour la Région et les décideurs régionaux est de produire le résultat le plus objectif possible, en accumulant l'ensemble des points de vue subjectifs de la totalité des acteurs, en recoupant, en confrontant les informations et les analyses dans une perspective méthodique d'accumulation.

### CONCLUSION

La succession des mesures de décentralisation au cours des vingt dernières années ont rendu possible, au niveau régional, la construction d'un mode d'analyse des relations formation-emploi plus spécifique, plus riche et plus pertinent, qui peut faciliter un pilotage plus cohérent de l'offre globale de formation professionnelle régionale. Sur les bases d'une concertation améliorée, d'une avancée de la conscience régionale et des enjeux régionaux, d'une clarification des compétences et d'une stabilisation des positionnements institutionnels, des avancées prudentes, fragiles mais concrètes ont lieu dans quelques régions : les procédures de révision des cartes scolaires et des cartes d'apprentissage (autorités académiques, région, AFPA...) commencent à évoluer significativement à partir de diagnostics techniques de la relation formation-emploi élaborés conjointement, à partir du rapprochement des divers calendriers, en organisant une mise en commun de l'information sur les projets de chaque institution, en fondant les procédures d'instruction des dossiers sur des systèmes d'information commun, en organisant des rencontres d'arbitrage entre co-décideurs...

La décentralisation et les opportunités nouvelles qu'elle fournit aux acteurs de la relation formation-emploi permettent aussi un autre regard sur l'adéquation. Ni objectif normatif intangible, ni méthode globale de pilotage de l'offre de formation, l'adéquation apparaît désormais comme une référence parmi d'autres de l'analyse de cette relation. L'enjeu est de lui donner sa juste place et ce ne sera pas la même pour telle ou telle formation ou profession. La concertation régionale peut améliorer l'adéquation qualitative en spécifiant mieux les besoins et les attentes, et permettre d'éviter les illusions de l'adéquation quantitative recherchée *ex ante* au profit d'une régulation des excès.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDUWÉ C. et ESPINASSE J.-M. (1995), « France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du travail*, 4/95, avril, pp. 527-556.

- BÉDUWÉ C., GERME J.-F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation », *Formation Emploi*, n° 85, pp. 7-21.
- GUGGENHEIM F. (1993), « Formation-Emploi : quelle adéquation », *Parchemins*, n° 4, octobre.
- LICHTENBERGER Y. (1993), *La décentralisation de la formation professionnelle : transfert de compétence et innovation*, Céreq, collection des Études, n° 64.
- OURLIAC G. (2002), « Le pilotage de l'offre de formation en Région : une démarche outillée pour la concertation permanente des décideurs régionaux et l'animation des acteurs territoriaux », *Cahiers du Lirhe*, n° 10, octobre.
- OURLIAC G. et PIERRON R. (2003), « Décision régionale et animation territoriale, deux approches articulées pour outiller les acteurs », *Formation Emploi*, n° 84, pp. 27-41.

## ***II.***

---

***Un constat d'inadéquation qui  
devient de plus en plus la pratique***

## Introduction

Bien souvent les formations ne conduisent pas là où elles sont supposées conduire. Alors que les niveaux de diplôme se sont élevés pour être au rendez-vous des emplois tirés vers le haut par les évolutions technologiques et organisationnelles, on assiste à de nombreux « déclassés ». Alors que les formations professionnelles se sont développées, à l'issue de celles-ci, une bonne partie des jeunes vont s'insérer hors du domaine professionnel auquel elles sont associées. Comment ces phénomènes de déconnexion apparente entre formation initiale et emplois ont-ils évolué au cours des dix ou vingt dernières années ? Comment ces phénomènes sont-ils affectés par la conjoncture ? La contribution de Thomas Couppié, Jean-François Giret et Alberto Lopez répond à ces questions en mobilisant différentes sources statistiques

Les filières professionnelles ont été largement développées en France pour rapprocher le système éducatif et l'emploi. Ont-elles favorisé l'adéquation formation-emploi et protégé les jeunes contre le déclassé ? À partir de l'enquête Génération 98 du Céreq, plusieurs auteurs tentent de répondre à ces questions.

Arrivés à l'âge de la maturité, les bacs professionnels sont un cas d'école que Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin étudient. Comme pour les autres diplômes de l'enseignement technique et professionnel, des référentiels d'activités ont été constitués. Ils devraient constituer le débouché naturel des jeunes bacheliers. Or, dans certaines spécialités de formation, plus de 60 % des jeunes de la Génération 98 se trouvent « hors cible » dans leur emploi à trois ans.

De leur côté, Jean-François Giret et Stéphanie Moullet examinent le cas des formations professionnalisées du supérieur. Celles-ci permettent-elles une meilleure adéquation entre formation et emploi, protègent-elles du déclassé ? Les travaux réalisés sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur montrent que les différences de débouchés entre filières générales et professionnelles sont peu évidentes. Si ces dernières permettent le plus souvent un accès plus rapide à l'emploi, elles ne

semblent ni renforcer la correspondance entre formation et emploi ni réduire le déclassement à l'embauche.

Enfin, plusieurs études sur l'apprentissage ont déjà montré que celui-ci joue un rôle protecteur contre le chômage et la précarité des jeunes sur le marché du travail. En tant que voie de formation alternative à la voie scolaire, l'apprentissage peut également favoriser l'adéquation en donnant aux jeunes une première expérience professionnelle durant ses études, même lorsqu'ils quittent leur maître d'apprentissage. Liliane Bonnal, Rachid Boumahdi, Pascal Favard et Sylvie Mendes-Clément en donnent une excellente illustration à partir d'une étude sur l'insertion des jeunes de niveau V qui compare les trajectoires professionnelles des anciens apprentis et celles des jeunes formés par la voie scolaire. Il en ressort que l'apprentissage permet aux jeunes d'accéder plus facilement aux emplois qualifiés dans leur domaine de formation. Cependant, cela n'est vrai que pour près d'un jeune apprenti sur deux, et ce taux est en forte baisse entre les sortants des Générations 92 et 98.

---

## Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée

*Thomas Couppié, Jean-François Giret et Alberto Lopez*

Combien de jeunes ont aujourd'hui un emploi en dessous de leur niveau de diplômes ? Combien occupent un emploi sans rapport avec leur formation ? Ces phénomènes de déconnexion entre formation initiale et emplois se sont-ils réellement amplifiés au cours des dernières années ? Jusqu'où sont-ils liés à la conjoncture économique ? Les décalages entre formation et emploi sont-ils transitoires ou s'inscrivent-ils durablement dans les carrières professionnelles ?

La mesure de ces phénomènes et l'analyse de leur dynamique sont complexes : effets d'âge, de génération et de période se combinent. En fonction de l'ancienneté sur le marché du travail, de la conjoncture économique qui a marqué le début de carrière et de son évolution, les constats peuvent différer. Toutefois, des tendances relativement lourdes et récurrentes apparaissent. Ce chapitre propose un simple panorama des correspondances entre emplois et formations, laissant aux deux parties suivantes le soin de suggérer des interprétations. Ces correspondances seront appréhendées sous l'angle des cheminements professionnels des dernières générations entrées sur le marché du travail ; cheminements qui se tissent au fil du temps, qui vont de l'école à l'emploi puis d'un emploi à un autre.

Dans un premier temps, les enquêtes emploi de l'INSEE sur ces vingt-cinq dernières années vont nous donner un aperçu des niveaux d'emplois auxquels des générations de jeunes de plus en plus diplômées ont accédé. Dans un second temps, la question de la correspondance sera posée en termes de rapport entre spécialités de formation et d'emploi à partir des enquêtes Génération du Céreq qui permettent de saisir plus finement les spécialités de formation. Enfin, à partir des mêmes données,

nous nous interrogerons sur la double correspondance de niveaux et de spécialités.

### LA CORRESPONDANCE EN NIVEAUX

#### *Des jeunes de plus en plus diplômés...*

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle et jusqu'en 1995, l'effectif des jeunes inscrits en formation initiale a connu une croissance ininterrompue. Au cours des années 1980, la volonté de conduire 80 % des jeunes jusqu'au terme de l'enseignement secondaire a accentué ce phénomène. Ainsi, en seulement dix ans, l'âge espéré de fin d'études a progressé de près de deux ans. En vingt ans, la part des jeunes sortant de formation avec un diplôme de l'enseignement supérieur long a triplé, la France ayant largement réduit son retard sur ses pays voisins.

Cette montée du niveau d'études s'est accompagnée d'une hausse des niveaux d'emploi en début de vie active. Ainsi, la part des jeunes occupant des emplois de « cadres ou professions intellectuelles supérieures » dès la troisième année de vie active a considérablement augmenté. Entre les générations sorties du système éducatif au début des années 1980 et celles qui ont achevé leurs études à la fin des années 1990, cette part est passée de 10 % à plus de 15 %. La progression a été particulièrement importante entre 1982 et 1990.

#### *Mais une correspondance formations-emplois de plus en plus mal assurée*

Pour autant, les niveaux d'emploi obtenus à l'issue d'un même niveau de diplôme ont baissé. Les correspondances autrefois plus ou moins implicites ont été de moins en moins assurées. Les situations de « déclassement » sur le marché du travail sont devenues de plus en plus nombreuses, notamment chez les jeunes (Forgeot et Gautié 1997 ; Nauze-Fichet et Tomasini 2002).

Prenons appui sur la norme de correspondance entre niveau de qualifications et emploi retenue en 1981 par J. Affichard pour mesurer l'ampleur des « déclassements » (voir encadré 1). Selon, cette mesure, en 1982, seul un salarié sur dix pouvait être considéré comme déclassé. En apparence, la norme d'équivalence entre formations et emplois, établie à l'époque, semblait donc plutôt bien fonctionner.

#### *Un diplômé sur trois déclassé en début de vie active, déjà en 1980*

Mais ce faible taux de déclassement global cache une situation contrastée suivant l'ancienneté sur le marché du travail. D'un côté, la population plutôt ancienne était entrée dans la vie active dans une période

de plein emploi, avec de faibles niveaux de diplôme. Elle avait souvent bénéficié de la prospérité des Trente Glorieuses à la fois lors de son introduction sur le marché du travail puis au cours de sa carrière. D'un autre côté, la population plus jeune, plus diplômée, avait pâti de l'explosion plus récente du chômage et de la restriction des embauches et des opportunités. Ainsi, au début des années 1980, un tiers des jeunes salariés restait au-dessous du niveau d'emploi attendu après leurs trois premières années de vie active. À l'évidence, le régime de correspondance qui fonctionnait pour les anciens était donc déjà devenu passablement aléatoire en début de vie active dès cette époque.

Vingt ans plus tard, le déclassement concerne plus de 40 % des jeunes ayant trois ans d'ancienneté sur le marché du travail.

#### Encadré 1. – Une mesure normative du déclassement

Un salarié est généralement considéré comme déclassé lorsque le niveau de formation requis normalement pour son emploi est inférieur à son niveau de formation initiale. Se pose néanmoins le problème de la personne qui définit la correspondance « normale » entre les deux niveaux\*. Les mesures dites « normatives » ou « adéquationnistes » du déclassement reposent sur l'analyse du poste de travail effectuée par un ou des spécialistes qui définissent ainsi une norme de correspondance entre niveaux de diplômes et d'emplois. Cela a été fait en France par Affichard (1981) qui a utilisé une nomenclature issue des travaux préparatifs du VII<sup>e</sup> Plan pour « permettre le rapprochement des nomenclatures de classement des emplois avec les critères de qualification des individus, en fonction principalement du niveau de formation requis pour occuper les emplois » (Affichard 1981, p. 18). La grille de correspondance entre neuf groupes professionnels et six niveaux de diplôme permet de classer en trois grandes catégories le recrutement de débutants : les recrutements de sous-diplômés, les recrutements « normaux » et les recrutements de surdiplômés. Nous nous focalisons ici sur les seuls surdiplômés, considérés dans notre analyse comme déclassés.

\* Nous renvoyons le lecteur intéressé par les différentes mesures aux chapitres 1 et 2 de la partie 4.

#### *Une hausse des déclassements modulée par la conjoncture...*

Au cours de ces deux dernières décennies, la montée de ce taux de déclassement (tableau 1) dans les générations successives n'a pas été régulière. La conjoncture économique, enchaînant les retournements de cycle, a largement influencé l'accès aux emplois qualifiés sans toutefois enrayer le glissement tendanciel vers le bas des niveaux d'embauches (Fondeur 1999). Si la fin de la décennie 1980 a vu une baisse sensible du taux de déclassement des jeunes, le début des années 1990 a au contraire été caractérisé par une forte augmentation du déclassement. La progression

du déclassement a été très forte entre les générations entrées sur le marché du travail en 1988 et 1995. Le phénomène semble s'inverser de nouveau à la fin des années 1990. Ces modulations sont souvent expliquées par des changements de « file d'attente » notamment pour les plus jeunes. Les chercheurs d'emplois révisent leurs ambitions en fonction de leurs difficultés à trouver un emploi correspondant à leur niveau de diplôme. Lorsque la conjoncture est mauvaise, ils vont postuler sur des emplois moins qualifiés – où ils sont *a priori* mieux placés – et concurrencer ainsi les moins diplômés. Fondeur (1999) montre que la propension à pratiquer ces changements de file d'attente est d'autant plus forte que leur taux de chômage est élevé et que l'ancienneté sur le marché du travail est faible.

*...qui a fortement concerné les niveaux bac et bac + 2*

Les situations au début des années 1980 étaient assez contrastées suivant le niveau de diplôme (voir graphique 1). Au niveau bac + 2, les salariés ayant trois ans d'ancienneté sur le marché du travail se trouvaient aux trois quarts sur des professions intermédiaires. Les jeunes bacheliers, qui se trouvaient à 54 % sur des postes d'ouvriers ou employés qualifiés, étaient pour le reste plus souvent surclassés (comme professions intermédiaires voire cadres) que sous-classés (sur des postes non qualifiés). À l'opposé, les jeunes diplômés d'un CAP-BEP étaient déjà presque autant sur des postes non qualifiés que sur des emplois qualifiés. Pour les jeunes issus de l'enseignement supérieur long, le diplôme n'était déjà plus le gage d'un accès rapide à un emploi de cadre.

Le risque de déclassement en début de vie active s'est accentué pour tous les niveaux de diplôme, mais ce sont les titulaires d'un baccalauréat ou d'un bac + 2 qui ont vu leur situation se dégrader le plus nettement (graphique 1). Ainsi, en vingt ans, un jeune titulaire d'un baccalauréat a entre deux et trois fois plus de chances d'occuper un poste d'employé ou d'ouvrier non qualifié. Le titulaire d'un bac + 2 a deux fois plus de chances de ne pas atteindre un niveau intermédiaire (technicien, agent de maîtrise ou autre profession intermédiaire ou supérieure). Pour les CAP-BEP, le risque de déclassement à trois ans a connu une progression plus modérée. Il en est de même pour les diplômés de l'enseignement supérieur long bien que seulement 52 % de ceux sortis en 1995 soient devenus cadres en trois ans.

*Les femmes plus que les hommes*

Les différences par sexe sont également frappantes : les hommes ont été beaucoup moins concernés par la hausse du déclassement. Alors que le niveau de déclassement des diplômés sortants en 1980 se situait autour de 33 % pour les deux sexes, le déclassement pour les sortants 1998 concerne encore un homme sur trois mais plus d'une femme sur deux. Cette hausse importante du déclassement chez les femmes montre que si elles *ont*

dépassé les hommes sur le plan de la formation initiale, leur avantage est loin de s'être transformé intégralement dans le domaine professionnel. L'écart entre les risques de déclassement féminin et masculin s'est surtout accentué pour les niveaux CAP-BEP et bac. Les femmes issues de ces niveaux ont souvent suivi une filière professionnelle ou technologique tertiaire, parmi lesquelles des formations au tertiaire administratif. Or dans ce dernier domaine, elles se sont trouvées de plus en plus concurrencées par des jeunes plus diplômé(e)s.

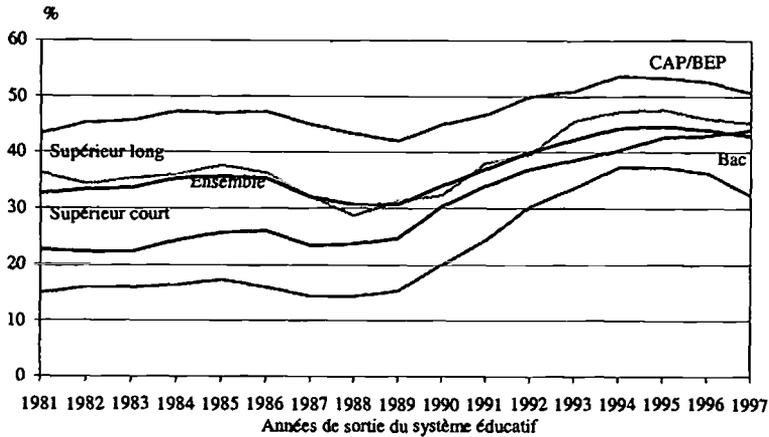
Tableau 1  
Taux de déclassement des jeunes trois ans après la sortie de formation initiale (en %)

Jeunes sortis du système éducatif en	Hommes	Femmes	Total diplômé	Ensemble* (y compris non diplômés)
1980	32	32	32	23
1981	31	36	33	23
1982	26	39	33	24
1983	32	36	34	23
1984	31	36	34	24
1985	31	43	38	27
1986	31	38	35	25
1987	30	35	33	23
1988	25	32	28	21
1989	26	34	31	22
1990	27	38	33	25
1991	32	43	38	29
1992	36	43	40	32
1993	36	48	42	33
1994	40	51	45	36
1995	36	56	46	37
1996	38	49	43	35
1997	36	50	43	35
1998	33	53	43	34

Source : enquêtes Emploi (INSEE).

\* Cette colonne porte sur l'ensemble de la cohorte et non pas sur les seuls diplômés. Or, du fait de la réduction de la part des non-diplômés dans chaque nouvelle génération de jeunes sortants sur le marché du travail, elle conduit mécaniquement à une plus forte augmentation du taux de déclassement.

Graphique 1  
**Taux de déclassement par niveau de diplôme, trois ans après leur sortie du système éducatif\***



Source : enquêtes Emploi (INSEE).

\* Le taux de déclassement après trois années de vie active pour une génération donnée est lissé par une technique de moyennes mobiles. Nous prenons donc en compte dans le calcul la génération précédente et la génération suivante.

### *Une situation assez durable...*

Les situations de déclassements apparaissent donc de plus en plus fréquentes en début de vie active. Se pose alors la question des incidences de ce phénomène sur les trajectoires individuelles. Correspond-il à un simple dérèglement transitoire dans les trajectoires professionnelles, affectant seulement la période des premières expériences professionnelles, ou annonce-t-il des inflexions plus durables de ces trajectoires ? Autrement dit, la correspondance entre formations et emplois est-elle rattrapée après quelques années ou bien, au contraire, les nouvelles générations les plus concernées en début de vie active sont-elles irréversiblement marquées par leurs difficultés en début de vie active ?

Pour répondre à ces questions, nous nous focaliserons ici sur quelques générations de sortants que les enquêtes emploi de l'INSEE permettent d'observer dans la durée (voir tableau 2). Ce sont des générations de jeunes sortis sur le marché du travail dans des conjonctures relativement différentes et assez espacées dans le temps pour repérer des changements plus structurels.

*Atténuée au fil de la carrière...*

On peut s'attendre à ce que des jeunes, qui sont par définition moins expérimentés que leurs aînés lorsqu'ils entrent sur le marché du travail, acquièrent progressivement de nouvelles compétences. Et on peut penser qu'étant devenus plus expérimentés, ils se retrouvent de plus en plus fréquemment dans un emploi correspondant à leur niveau de diplôme. Ces phénomènes de rattrapage devraient être d'autant plus importants que la conjoncture économique s'améliore en facilitant la mobilité et l'accès aux emplois qualifiés.

L'observation du déclassement au cours des dix premières années de carrière des diplômés (tableau 2) montre que ces rattrapages existent pour presque toutes les générations mais restent néanmoins très limités. Pour la génération des sortants de 1980, le taux de déclassement, initialement de 32 %, se stabilise au bout de douze années, en restant au-dessus des 20 %. Les générations sorties en 1985 et 1992, qui sont entrées avec un fort déclassement, connaissent également un rattrapage d'une douzaine de points en dix ans.

*...sauf pour quelques générations*

Ce phénomène de rattrapage n'est pourtant pas identique pour toutes les générations. Par exemple, le taux de déclassement chez les jeunes diplômés entrés dans la vie active en 1988 (dans une bonne conjoncture) baisse sensiblement dans les toutes premières années qui suivent leur sortie du système éducatif. Puis ce taux plafonne pendant plus de dix ans (entre 28 et 30 %) alors que la conjoncture s'est retournée. Ainsi, lorsque la conjoncture est mauvaise, la mobilité promotionnelle est freinée. On peut donc penser que pour cette génération, qui a certes bénéficié d'une conjoncture initiale d'insertion favorable, l'ascenseur social est tombé en panne à un moment propice aux reclassements, sur la période 1994-1997. Les générations sorties en 1989 et 1990 ont connu une évolution similaire.

Au final, après dix ans d'ancienneté sur le marché du travail, les générations 1985 et 1992 ont des taux de déclassement très voisins de celui de la génération 1988, ce qui indique que l'effet initial de conjoncture ne marque pas toujours d'un sceau indélébile le destin d'une génération. Il reste que, au-delà des effets de conjoncture et des effets d'accordéon qu'elle impose, le taux de déclassement à dix ans des jeunes générations semble désormais rester autour des 30 %... contre 20 % pour celles qui sont sorties entre 1974 et 1980.

**Tableau 2**  
**Évolution du taux de déclassement pour chaque génération de diplômés (en %)**

Génération sortie en :	Années écoulées depuis la sortie de formation				
	3 ans	5 ans	7 ans	10 ans	15 ans
1974				19 %	20 %
1980	32 %	28 %	26 %	22 %	20 %
1985	38 %	36 %	27 %	27 %	26 %
1988	28 %	30 %	30 %	28 %	
1992	40 %	37 %	35 %	29 %	
1995	46 %	39 %	36 %		

Source : enquêtes Emploi (INSEE).

#### LA CORRESPONDANCE EN SPÉCIALITÉ

Concernant maintenant la correspondance entre la spécialité de formation suivie et le contenu de l'emploi occupé, notre démarche repose sur deux postulats. Le premier est que chaque activité professionnelle (associée à un emploi) requiert un ensemble donné de connaissances ou de savoirs qui peut être transmis par une formation. Le second est que, du fait de cette différenciation des activités professionnelles, chaque formation prépare les jeunes plus spécifiquement à exercer une série d'emplois ou d'activités professionnelles.

Dans cette perspective, il est alors possible de parler « d'inadéquations qualitatives » ou de « désajustements en termes de spécialité » mais, comme dans le cas du déclassement, une mesure de ce phénomène suppose d'établir une table de passage théorique entre les spécialités (ou orientations disciplinaires) des formations et les domaines professionnels d'emploi. La constitution d'une telle table est évidemment délicate (voir encadré 2). Le champ des emplois associés à une formation donnée peut en effet s'avérer plus ou moins extensible. Certes, pour une formation professionnelle assez ciblée, dont le référentiel d'activités est assez précis, l'espace professionnel visé est *a priori* plutôt bien délimité. Mais ce cas de figure n'est pas si fréquent et nous sommes ici tributaires des nomenclatures plus ou moins grossières de formations et d'emplois. Ces difficultés méthodologiques, sur lesquelles nous reviendrons en conclusion, ne sont pas anodines. Retenons pour l'instant que les statistiques produites ici sur les désajustements entre spécialité de formation et domaine d'emploi ne doivent pas être lues comme une mesure absolue mais comme un indicateur relatif, associé à une convention sur les champs d'emplois associés à chaque formation. L'objectif est ici, comme pour le déclassement, de fournir des repères

utiles pour un premier état des lieux et surtout pour apprécier l'évolution du phénomène.

### *Un premier repère sur des formations à la vente et au bâtiment*

Pour commencer, nous pouvons illustrer la mesure et la convention adoptées ici sur deux domaines qui sont ceux de la vente et du bâtiment.

Côté commerce, seul un tiers des bacheliers professionnels formés dans la vente est embauché au premier emploi dans une activité qu'on peut juger « conforme ». Dans le champ des emplois requérant principalement des compétences de type « force de vente », nous avons inclus les postes de vendeurs et de représentants de commerce. En revanche, sont exclus ici, les emplois de caissière (ou de caissier) ou d'employé de libre service, qui concernent au total 24 % des jeunes bacheliers issus de cette formation. Le taux d'emplois en adéquation avec la spécialité de formation est à peu près le même pour des jeunes sortants diplômés d'un BEP de la vente. Pour les jeunes issus des CAP de la vente, ce taux est nettement supérieur mais ne dépasse pas 45 %.

La correspondance est plus fréquemment assurée pour les jeunes formés dans le domaine du bâtiment et des travaux publics. Ainsi, 68 % des jeunes sortant diplômés d'un CAP de la construction se trouvent, au premier emploi, embauchés dans un des métiers du bâtiment (du gros œuvre ou second œuvre) ou des travaux publics, que ce soit sur des emplois qualifiés ou non qualifiés. Le taux d'adéquation est un peu plus faible pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou d'un brevet professionnel de ce domaine (53 %).

Ces exemples montrent que, même sur des cas assez emblématiques où la cible professionnelle du diplôme semble assez claire, la correspondance attendue entre la spécialité de formation initiale et le domaine professionnel du premier emploi est loin d'être assurée à 100 %. Mais qu'en est-il sur un plan plus général ?

### *60 % des premiers emplois hors du champ attendu*

Avec la table de correspondances retenue<sup>1</sup>, environ 40 % des jeunes sortis de formation initiale en 1998 au niveau CAP-BEP ou au-delà apparaissent comme exerçant un emploi dans le domaine professionnel associé à leur formation. Ce taux global est indicatif mais on peut noter qu'il concorde avec d'autres mesures de ce type effectuées dans le passé, que ce soit sur les jeunes ou sur l'ensemble de la population active. Par exemple, Sylvie Dumartin (1997), en s'appuyant sur une analyse des

---

<sup>1</sup> Cette table ne s'applique pas aux jeunes sortant à un niveau inférieur au CAP-BEP ou sortant d'une filière générale de l'enseignement secondaire. Ajoutons à cela que pour pouvoir comparer les Générations 92 et 98, certaines formations comme celles de la Santé ou des IUFM ne sont pas prises en compte. Le champ sur lequel portent les mesures d'adéquation est donc limité.

correspondances entre diplômes et métiers, avait conclu qu'un actif sur deux exerçait un métier en rapport avec sa formation initiale en 1995.

**Encadré 2. – Faire correspondre des contenus de formation et d'emploi :  
une entreprise délicate**

Comment réaliser une mise en relation entre contenu de l'activité de travail et contenu de la formation suivie ? Rappelons que le système statistico-administratif français n'a non seulement jamais formellement confondu les deux types de contenu – et de nomenclature – mais a toujours eu certaines difficultés à seulement les rapprocher. À cela plusieurs raisons :

*Du côté du système éducatif*, les nomenclatures de formation n'ont jamais proposé une vision compréhensive exhaustive de la spécialisation en formation avant la nomenclature actuelle de 1994. Outre la pure logique de découpage administratif renvoyant à des aspects de gestion des établissements et des formations, la caractérisation de la nature même des enseignements n'a jamais fait consensus, et l'opposition traditionnellement présentée entre général et professionnel n'est qu'une image populaire mais simplificatrice des lignes d'opposition tracées au gré des époques entre formations : générales, techniques, technologiques, professionnelles, disciplinaires... De plus, à l'inverse d'autres pays, la formation professionnelle initiale, même dans sa forme la plus orientée vers le marché du travail que représente l'apprentissage, a toujours conservé une composante *éducative* – se traduisant par des modules non professionnels dans les enseignements – qui la rattache à un cursus et lui ouvre des droits de poursuite d'études à un niveau supérieur. Le cas des baccalauréats professionnels est à ce titre exemplaire. Créés au milieu des années 1980 dans l'intention explicite de proposer un diplôme professionnel de niveau IV de fin d'études, ils ont permis, dès leur promulgation, à 30 % de leur titulaires de poursuivre dans l'enseignement supérieur (Hallier et Thiesset 1991).

*Du côté du marché du travail*, la principale nomenclature d'emploi française, la nomenclature des professions et catégories sociales (PCS) de l'INSEE, intègre une vision socioprofessionnelle des emplois dans laquelle la question des contenus n'est qu'un critère de classification parmi d'autres, inférieur à d'autres – comme le mode (salarié ou non) d'exercice de l'activité professionnelle ou le type d'employeur (du public ou du privé) – mais surtout un critère utilisé *par intermittence*.

Cependant, dans les deux champs, des travaux se sont développés et ont abouti au cours de la décennie passée à initier des outils visant explicitement à faciliter leur rapprochement. D'une part, du côté des formations, la nomenclature des spécialités de formation (NSF) promulguée en 1994 (CNIS 1994) propose une approche universaliste des formations ; d'autre part, la mise au point de différents types de familles professionnelles a été réalisée privilégiant, à des degrés divers, les contenus d'activité professionnelle. Parmi ces derniers travaux – et quoiqu'ils soient condamnés à être imparfaits puisque s'appuyant sur les PCS – ceux réalisés par Barrat *et alii* (1993) sont les plus intéressants car ils constituent la démarche qui, dans l'esprit, est la plus en phase avec celle ayant animé la construction de la nomenclature de formation NSF. Ils retiennent particulièrement un critère de *domaine de savoirs mobilisés dans l'activité de travail* qui propose un regroupement des PCS en 57 domaines différents.

À partir de ces outils, on peut alors établir une mesure normative basée sur une table de passage entre spécialités de formation et domaines de spécialité d'emploi qui rapproche certains groupes de professions de la PCS de certains types de formations identifiées par le titre et la spécialité associés au diplôme préparé. Ce rapprochement est raisonné, c'est-à-dire qu'il résulte d'une affectation en fonction du lien supposé entre domaines de savoirs mobilisés par l'emploi et celui des connaissances enseignées dans la spécialité de la formation suivie. Par exemple, si un jeune sort d'une formation avec une spécialité de gestion ou d'économie et se retrouve dans un emploi appartenant au domaine de la gestion. Le caractère normatif et raisonné de la mesure, s'il impose certaines limitations dans l'interprétation de ses résultats, paraît néanmoins adapté à la question d'un affaiblissement éventuel du lien entre spécialités de formation et d'emploi. En effet, il s'agit moins d'interpréter les différences de mesure entre types de diplômes ou de spécialités, celles-ci étant finalement très dépendantes des liaisons formations-emplois postulées *a priori*, que d'interpréter les évolutions de ces mesures à diplôme équivalent – entre deux générations différentes à un même stade du processus d'insertion ou pour une même génération à deux stades différents du processus d'insertion. Par ailleurs, un avantage de ce type d'indicateur est de pouvoir calculer des statistiques de taux d'adéquation à différents niveaux d'agrégation : le taux d'adéquation moyen des CAP-BEP tertiaires en 92 et 98, du niveau V professionnel...

Au final, la fréquence de désajustements est donc assez élevée, y compris à l'issue de beaucoup de formations professionnelles. Mais s'agit-il d'une situation transitoire liée à des difficultés d'insertion ou bien cet apparent divorce entre la formation et le domaine d'emploi est-il consommé ?

#### *Un divorce plutôt persistant entre formation et emploi*

Les deux enquêtes générationnelles du Céreq portant sur les jeunes respectivement sortis de formation initiale en 1992 et 1998 montrent qu'il s'agit d'un phénomène qui s'inscrit dans la durée (voir tableau 3). En effet, pour ces deux générations de sortants, l'emploi occupé à cinq ans est à peine plus en concordance avec la spécialité de formation que le premier poste. Dans ce début de vie active, le taux d'adéquation progresse de 3 points pour la Génération 98. Mais cette modeste progression d'ensemble cache un phénomène assez disparate suivant le niveau et la spécialité de la formation.

D'un côté, pour les jeunes diplômés de niveau bac + 2 (principalement BTS ou DUT), la progression est plus affirmée (+ 6 points). Il en est de même pour les diplômés de l'enseignement supérieur long orienté sur les métiers tertiaires ou sur les sciences humaines et sociales (+ 8 points, sur la Génération 98). On peut penser que, pour toute une partie de ces diplômés, le premier emploi est pris comme un emploi d'attente ou un emploi d'entrée dans une entreprise et que, le moment venu, les débutants se repositionnent sur leurs créneaux.

À l'opposé, les jeunes sortants du niveau CAP-BEP voient leur taux d'adéquation baisser entre leur première embauche et l'emploi à cinq ans. On est donc très loin ici d'un processus de spécialisation continu. Au fréquent décrochage entre une formation initiale professionnelle et le premier emploi, s'ajoutent des réorientations dans les premières années de vie active. Dans certains cas, ces réorientations correspondent à une fuite hors d'emplois dans lesquels les conditions de travail sont de moins en moins acceptées et hors de métiers situés au bas de la hiérarchie sociale et peu valorisés chez les jeunes. Le cas des jeunes issus de formations du niveau V de l'hôtellerie-restauration est de ce point de vue exemplaire.

Tableau 3  
Évolution en début de carrière de la part des emplois en correspondance avec la spécialité de formation

Niveau de formation	Génération 92			Génération 98		
	Première embauche	À cinq ans	Évolution	Première embauche	À cinq ans	Évolution
	%	%	%	%	%	%
Ensemble des niveaux	41,1	42,8	1,7	39,4	42,4	3
Ensemble des spécialités						
Supérieur long	49,7	53,3	3,6	46,1	51,6	5,5
Bac + 2	47,3	52,7	5,4	44,0	49,8	5,8
Bac	30,3	31,9	1,6	31,1	33,6	2,5
CAP-BEP	42,9	40,5	-2,4	39,8	38,8	-1
Formations industrielles ou en « sciences dures »						
Supérieur long	53,2	57,1	3,9	54,2	53,9	-0,3
Bac + 2	41,4	48,3	6,9	37,4	43,4	6
Bac	31,6	34,1	2,5	36,0	34,9	-1,1
CAP-BEP	39,2	38,0	-1,2	41,1	39,2	-1,9
Formations tertiaires, littéraires ou en sciences humaines						
Supérieur long	48,0	51,4	3,4	42,1	50,4	8,3
Bac + 2	50,0	54,9	4,9	47,6	53,4	5,8
Bac	29,9	31,2	1,3	28,9	33,0	4,1
CAP-BEP	47,1	43,7	-3,4	38,1	38,3	0,2

Source : Céreq, enquêtes Génération 92 et Génération 98.

Champ : jeunes sortis en 1992 et en 1998 d'une formation initiale de niveau V ou au-delà, non compris IUFM et formations aux professions sanitaires ou sociales.

Exemple de lecture : au sein de la génération sortie de formation en 1992, les titulaires d'un CAP-BEP industriel ont un premier emploi correspondant à leur spécialité de formation dans 39,2 % des cas. Ce taux diminue à 38,0 % sur l'emploi occupé à cinq ans.

### *Une baisse de l'adéquation à l'issue de certaines formations*

La comparaison entre les deux Générations (92 et 98) fait apparaître une légère baisse du taux d'adéquation, plus nette à la première embauche que dans l'emploi occupé à cinq ans. La baisse est particulièrement marquée pour les jeunes sortant des formations de niveau III (perte de 3 points au premier emploi) et des formations tertiaires de niveau V (perte de 9 points au premier emploi). Chez les jeunes issus d'un CAP-BEP du commerce ou de l'hôtellerie, ce déclin est limité. Mais les sortants d'un BEP du tertiaire administratif sont particulièrement affectés par les transformations des emplois correspondants et par la concurrence des niveaux supérieurs. À l'opposé, du côté des jeunes sortant d'un bac professionnel ou technologique, le taux d'adéquation à cinq ans a progressé d'une génération à l'autre. Cette progression a été particulièrement nette dans les formations du commerce et de la métallurgie.

### LA DOUBLE CORRESPONDANCE

Nous avons jusqu'ici examiné les discordances entre formation initiale et emplois successivement du point de vue des niveaux (déclassements) puis du point de vue de la spécialité (désajustements). Mais comment se combinent les « déclassés » et les « désajustés » ?

#### *Une tendance au cumul*

Chez les diplômés de la Génération 1998 qui commencent leur carrière sur un emploi salarié, les deux éléments ont tendance à se cumuler. Ainsi, lorsque ces jeunes sont déclassés au premier emploi, ils ont 2,5 fois plus de chances d'être employés hors de leur domaine de formation que dans leur domaine de formation. Lorsqu'ils ne sont pas déclassés, ils ont presque autant de chances d'être « désajustés » que d'être « ajustés » en spécialité. Le tableau de contingence peut également se lire dans l'autre sens : lorsqu'ils travaillent en dehors de leur domaine de formation, les jeunes ont une probabilité plus forte d'être déclassés que dans le cas inverse.

Au final, au premier emploi, le cas de figure le plus fréquent est celui qui cumule désajustement et déclassé (37 %). Le cas de figure le plus rare est celui où le jeune est déclassé alors qu'il travaille dans son domaine de formation (15 %). Les deux autres cas de figure ont une fréquence équivalente (voir tableau 4), seuls 26 % des jeunes ayant un emploi totalement ajusté à sa formation, en niveau et en spécialité.

**Tableau 4**  
**Le premier emploi des diplômés au regard de leur formation**  
**(Génération 98)**

Niveau d'emploi	Domaine d'emploi		
	Ajusté	Non ajusté	Ensemble
Bien classé	26 %	22 %	48 %
Déclassé	15 %	37 %	52 %
Ensemble	41 %	59 %	100 %

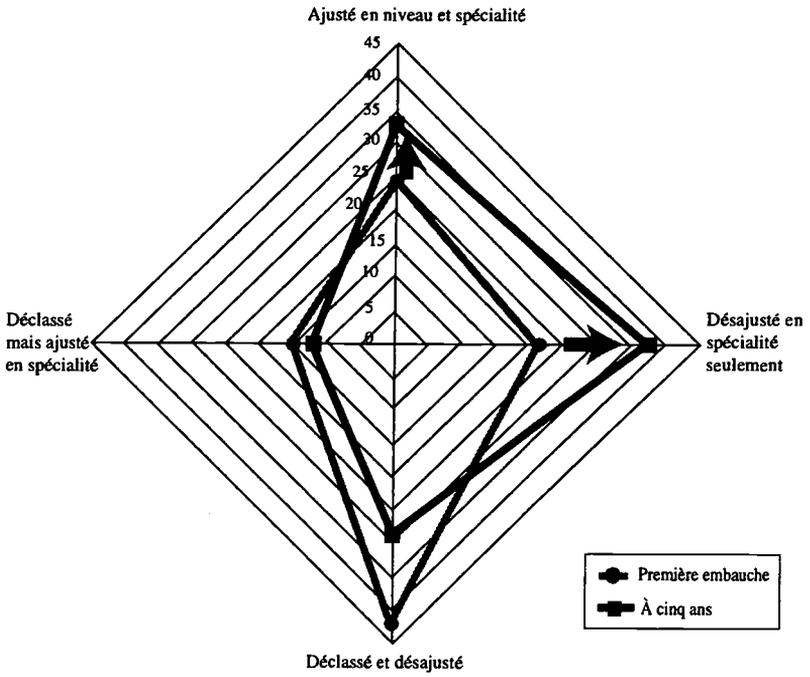
*Plutôt du reclassement que du réajustement, en début de vie active*

Entre la première embauche et l'emploi à cinq ans, le déplacement de la cohorte est important (voir graphique). Les situations de cumul (déclassement avec désajustement) sont devenues moins nombreuses (- 14 points). Les déclassés dans leur domaine de formation se sont encore raréfiés. La situation qui progresse le plus est celle d'emplois hors domaine mais non déclassés. L'axe majeur de déplacement est donc celui du niveau et non celui de la spécialité. Ce résultat semble assez général et structurel. On le retrouve sur la Génération 92. Il concerne tous les niveaux de formation mais à des degrés divers.

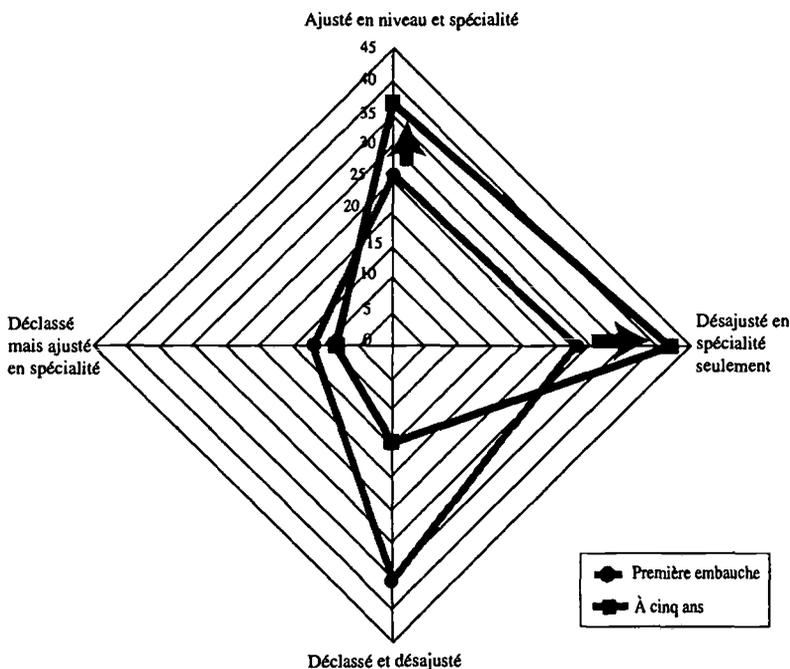
Ainsi, le mouvement est amplifié chez les jeunes issus de BTS-DUT industriels. Chez eux, la part des cumuls déclassement-désajustement se réduit comme peau de chagrin, tombant de 35 % au premier emploi à 15 % à cinq ans. La situation la plus fréquente devient alors celle où l'emploi est hors du domaine de formation sans être déclassé (42 %). À l'opposé, le mouvement est plus modéré chez les diplômés de niveau V.

La comparaison entre les Générations 92 et 98 ne laisse pas apparaître d'évolutions notables aussi bien au premier emploi (légère hausse de la fréquence des cumuls) qu'à cinq ans (légère baisse des situations de cumul).

**Évolution de l'emploi des diplômés de la Génération 98  
au regard de leur formation**



### Évolution de l'emploi des bac + 2 de la Génération 98 au regard de leur formation



### CONCLUSION

De cette observation des correspondances emploi-formation ressort finalement l'impression d'un divorce assez prégnant et plutôt persistant. En termes de spécialités d'abord, la correspondance est loin d'être la règle pour la majorité des jeunes sortis du système éducatif, qu'ils soient sortis dans une conjoncture plutôt favorable ou défavorable. Si l'absence de correspondance se réduit légèrement en début de carrière, moins d'un jeune sur deux semble occuper un emploi en rapport avec sa formation, après cinq ans de vie active. En termes de niveau ensuite, le déclassement est devenu massif au premier emploi et concerne plus d'un jeune sur deux. L'ancienneté sur le marché du travail réduit sensiblement le phénomène sans pour autant le faire disparaître : dix ans après leur sortie de formation, environ 30 % des jeunes restent encore concernés par le déclassement.

Mais la brutalité du constat statistique ne doit pas nous faire oublier les bases conventionnelles sur lesquelles reposent les chiffres. Certes, des conventions collectives, des accords de branche et des réglementations régissant certains secteurs professionnels comme celui de la santé apportent quelques normes de correspondance entre formations et emplois

mais elles sont loin de cadrer l'immense paysage des diplômés et des emplois. Pour le reste, établir une table des correspondances « jugées normales » entre formations et emplois reste toujours une entreprise délicate. On peut penser qu'une expertise des situations de travail correspondant à chaque type d'emploi peut mettre en évidence les savoirs *a priori* très utiles, voire indispensables, pour la tenue de ces emplois. Une telle démarche est parfois adoptée pour la mise au point du référentiel de formation d'un diplôme professionnel. Mais on voit bien la difficulté d'une généralisation. Par ailleurs, une telle démarche se heurte à l'hétérogénéité des situations correspondant à une même appellation d'emploi ; hétérogénéité notamment liée à l'environnement de travail et aux évolutions de cet environnement.

Au final, la construction d'une table de correspondance normative entre emplois et formations introduit chez le chercheur un malaise dont l'acuité est à la hauteur de la croyance, fort répandue, selon laquelle il existerait une correspondance qui « va de soi » et qui correspondrait à une situation optimale de bonne allocation des ressources. D'autres contributions comme celle de Jean Vincens dans la troisième partie de l'ouvrage reviendront sur cette évidence.

En termes d'évolutions, d'autres questions se posent. D'un côté, de nouvelles formations, souvent plus professionnalisées si ce n'est plus professionnelles, ont émergé à différents niveaux du système éducatif, devant théoriquement préparer des jeunes à occuper rapidement un emploi relativement ciblé en termes de niveau et de spécialité. Cette professionnalisation, en introduisant des formations plus finalisées et plus ciblées, a-t-elle pour effet de diminuer ou d'accroître les désajustements en spécialité ? D'un autre côté, la tertiarisation des emplois, l'intégration des nouvelles technologies, l'émergence de nouveaux métiers, l'évolution des modes d'organisation du travail ont transformé la demande de qualifications quantitativement mais également qualitativement. Les régimes de correspondance normative entre niveaux de formation et d'emploi en vigueur dans les années 1980 ne sont-ils pas dès lors caduques ?

Autant de réflexions qui nous invitent à approfondir et affiner le spectre des correspondances entre formations et emplois dès lors que l'on veut échapper à la globalité de ce premier constat. Ce sera l'objet des chapitres suivants.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFFICHARD J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- BARRAT D., BÉDUWÉ C. GENSBITTEL M.-H., GUILLET B. et HILLAU B. (1993), *Familles professionnelles. Un classement des emplois fondé sur l'analyse des contenus d'activité*. Céreq, Documents de Travail, n° 83.

- CNIS (1994), *Nomenclature des spécialités de formation. Guide d'utilisation*. Paris, Direction des journaux officiels.
- DUMARTIN S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Économie et Statistique*, n° 303, mars, pp. 59-80.
- EPIPHANE D., GIRET J.-F., HALLIER P., LOPEZ A. et SIGOT J.-C. (2001), « Génération 98. À qui profite l'embellie économique ? », *Bref, Céreq*, n° 181.
- FONDEUR Y. (1999), *Le déclassement à l'embauche*, Rapport réalisé pour le Commissariat général du Plan, septembre.
- FORGEOT G. et GAUTIÉ J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- HALLIER P. et THIESSET C. (collab.) (1991), « La réussite des bacheliers professionnels sur le marché du travail », *Bref, Céreq*, n° 69, octobre.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.

---

Les sortants des filières professionnelles de niveau bac : un exemple de non-correspondance entre formations et emplois

*Benoit Cart et Marie-Hélène Toutin*

Ce chapitre a deux objets : d'une part montrer et mesurer l'importance de la non-correspondance entre les formations et les emplois, d'autre part tenter d'expliquer les principales raisons de cette non-correspondance et distinguer la portée de chacune d'entre elles.

On ne reviendra pas sur la question du bien ou du mal fondé de la correspondance. Signalons simplement qu'une formation dite professionnelle a pour vocation l'acquisition de savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier. Il nous paraît donc tout à fait légitime dans le cas des formations professionnelles de chercher à estimer le degré de non-correspondance (et corollairement de correspondance) et d'en discuter les raisons.

Pour réaliser cet exercice, nous avons choisi une population qui nous paraissait *a priori* présenter les meilleures garanties quant à la correspondance entre les disciplines et spécialités enseignées aux jeunes en formation et le contenu des emplois qu'ils sont susceptibles d'occuper dans les entreprises : les sortants des filières professionnelles de niveau IV, en majorité des sortants de baccalauréats professionnels (quatre cinquièmes des 76 000 sortants de ces formations), mais aussi des sortants de brevets professionnels et de mentions complémentaires postérieures au bac. Ces différents cursus de formation existent dans une logique d'insertion professionnelle immédiate sur des emplois identifiés dans les entreprises.

Parmi les trois méthodes habituellement utilisées pour mesurer la correspondance<sup>1</sup>, nous avons choisi la méthode normative, qui consiste à

---

<sup>1</sup> Cf. conclusion générale de cet ouvrage par J. Rose

construire une table de correspondance « *a priori* » entre les formations et les emplois. Cette mise en relation est déterminée au regard des intitulés de formation et des référentiels d'activités contenus dans les référentiels de diplômes. Cette démarche peut apparaître comme particulièrement restrictive voire adéquationniste. Sans entrer dans le débat sur le sens de cette « adéquation »<sup>2</sup>, la méthode nous paraît la plus opérationnelle et la plus précise au regard de nos objectifs, puisque considérant le contenu même des cursus de formation.

#### UN CONSTAT DE NON-CORRESPONDANCE, MÊME POUR LES SORTANTS DE FILIÈRES PROFESSIONNELLES

Pour expliciter le choix des filières professionnelles de niveau IV, et en particulier du bac professionnel comme cadre d'analyse, il est important de revenir sur les conditions de sa mise en place au milieu des années 1980, puis de préciser le mode de construction et d'existence des diplômes professionnels français. Nous présenterons ensuite la démarche nous permettant de déterminer le degré de correspondance d'une formation, puis nous discuterons des résultats principaux.

##### *Les diplômes professionnels : un objectif emploi affiché*

La création du bac professionnel en 1985 a fait l'objet d'un large consensus, fût-il ambigu<sup>3</sup>. Sans être exhaustif, voici quelques éléments de cette conjonction d'intérêts. Le contenu du travail connaît des évolutions sensibles, sous l'effet de diverses contraintes techniques, organisationnelles, économiques, qui nécessitent une élévation conséquente des niveaux de qualification requis pour l'exercice de nombreux postes de travail. Les entreprises se trouvent en même temps confrontées à l'insuffisance sur le marché du travail des sortants des formations techniques de niveau IV, la plupart de ces élèves préférant poursuivre leurs études. La revendication du monde professionnel d'accroître les sorties au niveau IV technique<sup>4</sup> va alors susciter l'intérêt des autorités éducatives. Celles-ci ont en effet le double objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et de tenter de revaloriser les lycées professionnels ainsi que leurs enseignants. La

---

<sup>2</sup> Nous ne parlerons donc pas d'« adéquation formation-emploi » mais bien de « correspondance » entre des spécialités de formation et des regroupements d'emplois.

<sup>3</sup> Nous renvoyons le lecteur notamment à l'article de Myriam Campinos-Dubernet (1995) qui présente, six ans après sa création, des éléments pour un premier bilan.

<sup>4</sup> Dans la gestion des transformations, ce choix de faire appel à de la main-d'œuvre nouvelle plus qualifiée, a pour corollaire d'accorder un rôle moindre à la requalification des ouvriers par la formation continue.

création du bac professionnel, nouveau diplôme explicitement orienté vers une insertion immédiate sur le marché du travail, s'est donc faite sur la base de ce large consensus.

Après quelques années d'expérimentation, le bac professionnel s'est étendu à la quasi-totalité des branches professionnelles<sup>5</sup>, à l'exception peut-être de celles attachées au brevet professionnel (diplôme de valorisation des CAP par apprentissage ou en formation continue, comme dans la banque ou la coiffure).

Plus généralement, l'élaboration des diplômes professionnels est menée au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC). Créées par le décret n°72-607 du 4 juillet 1972, elles ont pour mandat de construire et de faire évoluer l'ensemble des diplômes technologiques et professionnels. Organisées par champs d'activité économique, elles sont composées de représentants des employeurs, des salariés, des pouvoirs publics (ministères compétents, inspecteurs généraux...) et de personnes qualifiées (représentants des enseignants, des chambres consulaires...). Le travail de ces commissions est de juger de l'opportunité de la création, de la modification ou de la suppression des diplômes, et d'élaborer, dans le cas de création ou de modification, les référentiels des diplômes. Dans ces exercices, elles s'appuient sur les résultats d'études préalables et/ou sur les conclusions de groupes de travail réunis à cet effet.

Pour chacun des diplômes nouvellement créés ou modifiés, les conclusions des travaux des commissions sont traduites en référentiel de diplôme, qui regroupe généralement, outre diverses dispositions d'organisation de la formation, le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification. Ces éléments sont au cœur de notre méthodologie, dans la mesure où ils nous permettent de définir la gamme des emplois-cible.

En effet, pour mesurer le degré de correspondance d'une formation, il est nécessaire de lui déterminer « *a priori* » un ensemble d'emplois-cible en tenant compte de l'intitulé de cette formation, voire dans certains cas moins explicites de son contenu<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Participant ainsi « à transformer le niveau IV de formation en norme professionnelle, invalidant du même coup celles de niveaux inférieurs » (Tanguy 1991).

<sup>6</sup> Au regard du référentiel des activités professionnelles, contenu dans le référentiel de formation (cf. encadré 1).

**Encadré 1. – L'étude de la correspondance :  
éléments méthodologiques**

La démarche comporte trois phases :

*1. La construction d'une table de passage formation-emploi*

Il s'agit d'affecter à chaque poste de la nomenclature des spécialités de formation (NSF) concerné par une formation professionnelle de niveau bac, un regroupement d'emplois-cible issus de la nomenclature des familles professionnelles de la DARES\* (FAP en 84 postes dans la majorité des cas et en 224 postes dans quelques cas où la formation fait référence à un emploi bien spécifié). Pour chaque code NSF correspond donc un ou plusieurs postes FAP, qui concrétisent la correspondance. Ce regroupement d'emplois ne tient compte que de leur spécialité, sans considérer leur niveau de classification.

*2. La construction d'une variable de correspondance*

Techniquement, chaque séquence d'emploi d'un sortant des formations concernées est affectée d'une variable « correspondance », qui peut prendre les valeurs suivantes : « 0 » pas de correspondance, « 1 » correspondance, « 9 » formation trop générale pour cibler des emplois « correspondants ».

*3. Le calcul du taux de correspondance*

Une fois cette variable construite, on peut donc calculer pour chaque regroupement opéré à partir des séquences d'emplois (ou donc pour chaque regroupement d'individus) un taux de correspondance.

\* Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

Prenons l'exemple du bac professionnel Maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA). Le référentiel des activités professionnelles détaille, dans une analyse dite prospective, les grandes activités, supposées être maîtrisées après le temps d'adaptation nécessaire. Ces activités constituent le contenu des emplois susceptibles d'être occupés par les futurs titulaires du diplôme<sup>7</sup>. Le référentiel des activités professionnelles du bac pro MSMA décrit ainsi les activités que doit ou devra maîtriser le « technicien d'atelier de maintenance » dans ses différentes fonctions<sup>8</sup>. La cible emploi est donc explicitement mentionnée et les diverses activités de cet emploi sont exposées avec précision.

<sup>7</sup> « Afin de définir les compétences et les comportements, les savoirs et les savoir-faire que doit acquérir le candidat au baccalauréat professionnel, il convient de prendre en compte les activités susceptibles de lui être confiées actuellement et dans l'avenir » (MEN 1998, p. 27).

<sup>8</sup> Interventions de dépannage et de réparation (maintenance corrective), opérations de maintenance préventive systématique ou conditionnelle, actions de modification des équipements existants ou d'installation d'équipements neufs,

*Une correspondance variable selon les caractéristiques individuelles et de formation*

L'emploi occupé au moment de l'enquête par les sortants d'une formation professionnelle de niveau bac correspond à la formation suivie (du point de vue de la spécialité) pour 38 % des jeunes occupant un emploi<sup>9</sup>. Les emplois occupés par les filles au moment de l'enquête sont significativement plus souvent en correspondance avec la formation (42 %) que ceux occupés par les garçons (35 %). Cette différence peut être expliquée par la plus forte présence des filles dans des spécialités de formation où le lien formation-emploi est particulièrement établi (la coiffure, la santé... cf. infra).

Le pays de naissance est déterminant sur le taux de correspondance : les jeunes nés en France et les jeunes nés dans un pays européen occupent plus souvent un emploi correspondant que les jeunes nés hors d'Europe<sup>10</sup>. La situation de chômage du père est aussi discriminante : le taux de correspondance est de 28 % si le père est au chômage. À l'inverse, la catégorie sociale du père n'intervient pas. Dans le cas de ces deux variables, se poserait la question pour les populations discriminées de l'accès aux formations les plus sélectives : par les mécanismes de l'orientation, ces populations seraient dirigées vers les spécialités où les effectifs sont les plus nombreux et où le lien formation-emploi est le moins établi.

C'est à l'issue d'une formation tertiaire que la correspondance avec l'emploi occupé au moment de l'enquête est la plus élevée. Ainsi 43 % de ces sortants occupent un emploi en rapport avec leur spécialité de formation. Ce taux atteint même 85 % pour la « coiffure, esthétique », 65 % pour la « santé », 56 % pour le « commerce ». Il est en revanche beaucoup plus limité pour le « transport, manutention » (23 %), pour le « secrétariat » (32 %), pour la « comptabilité » (35 %), pour le « tourisme, hôtellerie » (42 %).

À l'issue d'une formation industrielle ou du bâtiment, les emplois occupés au moment de l'enquête sont en moyenne correspondants à la spécialité de formation dans un tiers des cas. Les meilleurs taux de correspondance concernent les « structures métalliques » (58 %), la « maintenance » (45 %), le « bâtiment » (44 % pour le « second œuvre », 40 % pour le « gros œuvre »), le « génie climatique » (40 %), les « spécialités agroalimentaires, alimentaires et la cuisine ». Enfin, seul un

---

démarches d'organisation de la maintenance, gestion des stocks de maintenance, études techniques, relations avec les prestataires de services...

<sup>9</sup> Pour la suite des résultats présentés, on a ôté les 1 300 sortants ayant suivi une spécialité de formation trop générale pour attribuer des emplois-cible (2 % des 67 000 sortants ayant au moins eu un emploi pendant la période d'observation).

<sup>10</sup> Il en est de même pour les jeunes nés en France dont le père est lui-même né en France par rapport aux jeunes nés en France dont le père est né hors d'Europe.

sortant de spécialité agricole et horticole sur quatre occupe un emploi correspondant à sa spécialité de formation.

Deux types d'interprétations peuvent être avancés pour expliquer ces résultats. Le premier, d'ordre technique, a trait à la constitution de la cible emplois : elle peut être plus ou moins large (la plupart des regroupements d'emplois tertiaires sont plutôt larges alors que la majorité des regroupements d'emplois industriels sont plus spécialisés) et absorbante en accueillant proportionnellement beaucoup de jeunes diplômés<sup>11</sup> (le commerce par exemple). Le second est en lien avec le contenu même des emplois, certains emplois nécessitant la maîtrise de savoir-faire spécifiques, assimilables essentiellement par une formation correspondante (la coiffure, la santé par exemple).

Dès lors, il n'est pas étonnant que les jeunes ayant préparé la formation professionnelle par apprentissage occupent un emploi au moment de l'enquête plus souvent en rapport avec la spécialité de formation (45 %). Il en est de même des jeunes ayant préparé un brevet professionnel (44 %) plutôt qu'un bac professionnel ou une mention complémentaire (35 %). En effet, les spécialités « les plus correspondantes », la coiffure, l'alimentation, la cuisine... sont enseignées le plus souvent par apprentissage et sont sanctionnées soit exclusivement, soit en majorité, par un brevet professionnel.

Du point de vue des variables de performance scolaire, la non-possession du diplôme a une incidence sur le taux de correspondance (39 % pour les diplômés et 33 % pour les non-diplômés). La possession du diplôme permettrait donc un accès plus fréquent aux emplois « correspondants ».

#### DE « BONNES » ET NOMBREUSES RAISONS D'OCCUPER UN EMPLOI « NON CORRESPONDANT »

Nous allons tenter dans cette deuxième partie de présenter les principaux cadres explicatifs qui pourraient justifier l'occupation d'un emploi non correspondant avec la formation, en nous intéressant au fonctionnement du marché du travail des jeunes et à leur parcours entre leur sortie de formation et l'emploi occupé au moment de l'enquête. Un modèle de régression logistique (cf. encadré 2 infra) nous aidera à distinguer les variables les plus significatives.

#### *L'évolution au cours du processus d'insertion est déterminante*

La période d'insertion professionnelle est devenue pour les jeunes sortants un processus de plus en plus long et incertain. Avant d'accéder à

---

<sup>11</sup> Les emplois industriels sont relativement moins souvent pourvus par des jeunes diplômés, auxquels on reproche leur manque d'expérience.

un emploi à statut « stable », les jeunes connaissent une succession de séquences mêlant emplois de courte durée, emplois aidés, période de chômage, stages de formation, voire reprise d'études... On ne peut pas considérer ce processus comme neutre vis-à-vis de l'emploi qui marque l'accès des individus à une position plus stabilisée dans l'entreprise. Ces différentes expériences, même précaires et transitoires, influent sur la situation future des individus en leur apportant des compétences, des premières expériences de travail... Ces acquisitions de savoirs, formels ou issus des situations de travail, peuvent compléter la formation reçue initialement ou au contraire s'en affranchir et s'en éloigner en réorientant les individus dans des destinées professionnelles imprévues ou écartées lors des choix initiaux d'orientation. C'est donc cette double hypothèse, de processus d'insertion inachevée et de « transformation de la main-d'œuvre » par les premières expériences de travail, que nous avons voulu tester en introduisant des variables décrivant le parcours et la situation au moment de l'enquête.

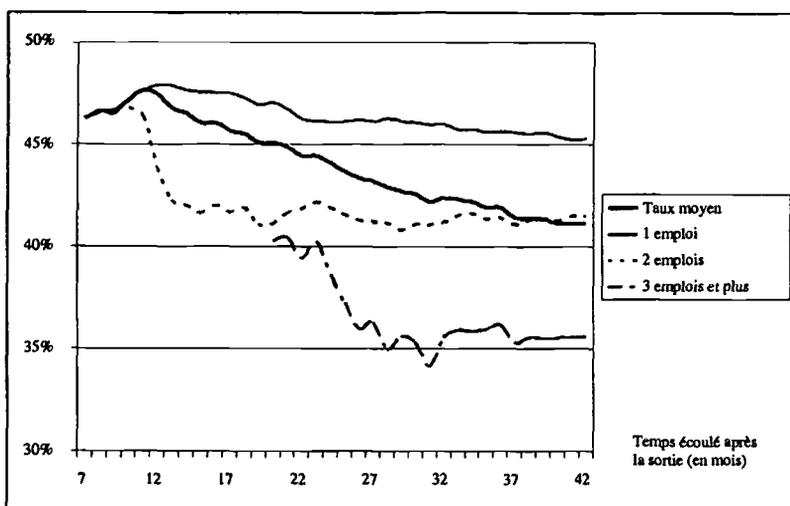
La variable la plus influente sur la non-correspondance est le fait d'occuper un emploi aidé au moment de l'enquête (CES ou emploi-jeune). Elle souligne le caractère « non stabilisé » de la situation de ces individus. Cet état transitoire du processus d'insertion est confirmé par la significativité de diverses variables d'opinion tant sur l'emploi (« estimer ne pas se réaliser professionnellement », « estimer ne pas être utilisé à son niveau de compétence ») que sur le parcours d'insertion (« déclarer que la priorité est de ménager sa vie hors travail », « être inquiet pour son avenir professionnel »). À un degré moindre, le statut précaire de l'emploi contribue aussi à la « non-correspondance ». Par le jeu de ces différentes variables, c'est bien le caractère non achevé du processus d'insertion professionnelle et l'occupation d'un emploi « d'attente » qui est mis en avant.

Un deuxième jeu de variables, très influentes sur la « non-correspondance », corrobore ce premier résultat. Il s'agit des indicateurs retraçant le déroulement chaotique de la période d'insertion. Les variables considérées sont, par ordre décroissant d'influence, « la présence d'au moins une séquence de formation ou de reprise d'études dans la période d'insertion », « le fait d'avoir suivi une formation à l'embauche pour occuper le poste de travail » et « la présence d'au moins trois séquences d'emplois au cours de cette même période ». On peut ainsi imaginer que pour la plupart des individus concernés, cette période est consacrée à une réorientation professionnelle, sans que l'on puisse conclure si cette orientation est désirée ou contrainte.

Cette hypothèse d'« éloignement » par rapport à la discipline suivie en formation initiale au fur et à mesure du cheminement dans le processus d'insertion et de l'occupation d'emplois d'« attente », semble confirmée par le graphique suivant. La correspondance entre la formation et l'emploi est plus faible en fin de période. Elle diminue au cours de la trajectoire sous l'effet des changements d'emploi. En outre, plus le nombre d'emplois

occupés au cours de la période est élevé, plus la part des emplois « correspondants » est réduite. Il semble donc que l'expérience accumulée au fur et à mesure de ces emplois d'attente dans différentes entreprises entraîne les jeunes à postuler sur des emplois moins directement en liaison avec leur formation initiale.

Graphique 1  
Évolution du taux de correspondance selon le nombre d'emplois occupés (en mois, de juillet 1998 à juin 2001)



Source : Céreq, enquête Génération 98.

On remarquera enfin que la « correspondance formation-emploi » contribue particulièrement à la qualité de l'insertion professionnelle. En effet, les jeunes, dans l'expression de leurs opinions sur leur parcours et sur leur emploi, expriment plus souvent leurs insatisfactions quand ils occupent un emploi « non correspondant ». L'éventuelle réorientation professionnelle serait donc plutôt vécue comme une obligation pour échapper à l'enchaînement des emplois précaires. On pourrait alors considérer que la correspondance, qu'elle soit observée de manière objective par la mise en relation de nomenclatures, ou subjective par l'interrogation des jeunes, constitue un indicateur majeur pour juger de la fin du processus d'insertion, mais aussi de sa qualité.

*La sélectivité du marché du travail accroît la concurrence pour l'accès aux emplois correspondants*

Nous posons comme hypothèse que la concurrence exacerbée entre les différents types de sortants de formation, et au-delà entre les différentes

catégories de main-d'œuvre, rend plus difficile l'accès à un emploi correspondant à sa formation. Mais cette exposition à la concurrence est à considérer différemment d'une spécialité de formation à une autre. En effet, certaines formations conduisent à des métiers pour lesquels la « qualification spécifique » est plus importante que la « qualification générale ». D'autres formations préparent l'accession à des « marchés professionnels », qu'il est difficile voire impossible d'infiltrer sans posséder les diplômes adéquats. Les sortants de ces formations sont donc moins ou pas du tout concurrencés par les sortants d'autres formations et en particulier par les sortants de formation générale de niveau supérieur.

Considérant les résultats de la régression, il est démontré que la sélectivité du marché du travail joue un rôle conséquent sur la non-correspondance. La concurrence des sortants d'autres formations de la même génération est avérée, ceux-ci pouvant être la fois des jeunes de même niveau ayant choisi une autre spécialité ou des jeunes de niveau supérieur<sup>12</sup>.

Ce premier degré de concurrence, que nous pouvons qualifier de « concurrence externe », est complété par une autre concurrence, interne à la spécialité. On peut considérer que pour certaines spécialités, à effectifs d'élèves importants, les possibilités d'accès<sup>13</sup> sont plus ouvertes que pour d'autres à effectifs plus réduits. Pour ces dernières, la relative rareté des sortants les exposerait moins à la concurrence pour l'accès aux emplois. Mais l'influence de ce deuxième niveau de concurrence n'est pas confirmée par les résultats<sup>14</sup>.

Dans un autre registre, une variable très influente sur la non-correspondance est l'étroitesse de la cible emplois. Il semble que si les emplois visés sont rares, ils sont plus difficiles à obtenir puisque soumis à une concurrence exacerbée des autres sortants de formation et autres catégories de main-d'œuvre<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> La variable utilisée mesure pour chaque code NSF, le nombre d'emplois-cible occupés par les sortants de formation professionnelle de niveau IV correspondants, rapporté au nombre total d'emplois-cible occupés par tous les sortants de la Génération 98. Mais cette variable ne permet pas de repérer la concurrence exercée par les sortants de formation d'autres générations et par les autres catégories de main-d'œuvre en demande d'emploi : des salariés désirant changer d'emploi, des chômeurs ou des inactifs en reprise d'activité.

<sup>13</sup> Elles sont le reflet des processus d'orientation et de sélection. Elles concrétisent la hiérarchie implicite qui ordonne les différentes spécialités de formation professionnelle.

<sup>14</sup> La variable utilisée mesure pour chaque code NSF, le nombre de sortants de cette spécialité, rapporté au nombre total de sortants des formations professionnelles de niveau IV. Elle calcule ainsi l'importance relative des effectifs de la spécialité.

<sup>15</sup> La variable utilisée mesure pour chaque code NSF, le nombre d'emplois-cible correspondants occupés par tous les sortants de la Génération 98, rapporté au nombre total d'emplois occupés par ces mêmes sortants. Elle calcule ainsi l'importance relative de chaque spectre d'emplois-cible.

**Tableau 1**  
**Degrés de sélectivité et de concurrence des spécialités de formation**  
**professionnelle de niveau IV**

<i>Largeur de la cible emploi</i>		<i>Gamme d'emplois étroite</i>	<i>Gamme d'emplois moyenne</i>	<i>Gamme d'emplois large</i>
<b>Concurrence</b>				
Externe réduite	Interne réduite	322 Imprimerie, édition	213 Forêts, espaces naturels, pêche	223 Métallurgie
	Interne moyenne	336 Coiffure, esthétique	210 Agriculture 227 Énergie, génie climatique 233 Bâtiment : finitions	254 Structures métalliques
	Interne élevée	252 Mécanique auto		250 Maintenance
Externe moyenne	Interne réduite	240 Matériaux souples 241 Textile 242 Habillement 243 Cuir et peaux	222 Chimie 224 Matériaux construction, verre 225 Plasturgie 230 Génie civil 231 Mines et carrières	253 Mécanique aéronautique
	Interne moyenne	211 Production végétale 214 Aménagement paysager 234 Bois et ameublement	232 Bâtiment : gros œuvre	311 Transport, manutention
	Interne élevée		221 Alimentation, cuisine 334 Hôtellerie, tourisme	251 Mécanique générale 255 Électricité, électronique 312 Commerce 314 Comptabilité, gestion 324 Secrétariat, bureautique
Externe élevée	Interne réduite	321 Com. 323 Image et son	343 Nettoyage, assainissement	333 Enseig., formation 335 Animation culturelle et sportive
	Interne moyenne	212 Production animale	331 Santé	330 Sanitaire et social
	Interne élevée			

Source : Céreq, enquête Génération 98.

Il est particulièrement intéressant d'examiner la position des différentes spécialités de formation professionnelle de niveau IV au regard de ces variables, de « concurrence » et de « dimensionnement » des emplois-cible.

Ces deux caractéristiques, concurrence et largeur de la gamme d'emplois, se mêlent de manière complexe pour déterminer les positions de chaque spécialité de formation (ou code NSF) au regard de la correspondance. Il semble ainsi que pour la majorité des spécialités industrielles, c'est plus la restriction de la concurrence qui préserve de la non-correspondance. La situation est plus compliquée pour les spécialités tertiaires : parmi les spécialités les plus correspondantes, cohabitent la « coiffure, esthétique », qui cumule concurrence limitée et gamme étroite d'emplois, et la « santé » où la concurrence globale peut être élevée mais où chaque formation conduit à des types d'emploi bien spécifiés. La plupart des autres spécialités tertiaires (« commerce », « secrétariat »...) conduisent à des emplois nombreux mais pour lesquels la concurrence est forte, de la part des sortants de formation générale mais aussi de la main-d'œuvre au chômage ou en inactivité<sup>16</sup>.

Enfin, plusieurs autres facteurs introduisent des degrés d'hétérogénéité parmi les sortants de même spécialité de formation. Il s'agit en premier lieu de la possession ou non du diplôme sanctionnant le cursus de formation. Celui-ci exerce une fonction de « signe », qui atteste aux employeurs que son titulaire possède bien les compétences requises pour exercer l'emploi correspondant. De même, avoir suivi une formation conduisant au brevet professionnel et/ou une formation par apprentissage informe que le jeune a déjà acquis une certaine expérience du métier correspondant en entreprise.

Pour terminer, on remarquera que les caractéristiques de l'emploi ne sont pas statistiquement significatives, en particulier le montant du salaire. Nous avons voulu tester l'hypothèse non confirmée que certains attraits de l'emploi occupé, comme le salaire, le statut stable... auraient pu conduire les jeunes à choisir cet emploi plutôt qu'un emploi correspondant aux attributs « moins attractifs ».

---

<sup>16</sup> Ce niveau de concurrence n'est pas mesuré par le modèle.

**Encadré 2. -- Mesurer la probabilité d'occuper un emploi correspondant à sa formation**

Pour analyser les raisons de la correspondance (et inversement de la non-correspondance) entre le contenu de l'emploi occupé et la spécialité de formation suivie, il convient dans un premier temps d'identifier les variables qui exercent une influence statistique sur cette relation. La méthode des tris croisés permet ce repérage. Malheureusement, elle ignore les effets de structure entre variables. Pour dépasser cette limite de l'analyse par tris croisés et afin d'isoler l'effet spécifique de chaque facteur (« toutes choses égales par ailleurs »), il convient de conduire l'analyse au moyen d'une méthode de régression. Elle a aussi l'avantage de déterminer les facteurs les plus influents. Dans ce type d'analyse (le phénomène à analyser est représenté par une variable qualitative), est utilisée une méthode de régression logistique, qui mesure la probabilité pour un individu d'être dans telle situation (en l'occurrence « avoir un emploi correspondant à sa formation ») en fonction de certaines caractéristiques.

Le modèle utilisé teste donc la probabilité d'occuper un emploi correspondant à sa formation en fonction des variables individuelles (sexe, pays de naissance, situation du père), la formation suivie (largeur de la gamme d'emplois-cible, exposition à la concurrence interne et externe de la spécialité de formation, formation au bac ou brevet professionnel, formation par apprentissage, possession du diplôme, emploi régulier pendant les études), le déroulement du processus (nombre de séquences d'emploi, passage par une séquence de chômage, de formation ou de reprise d'études), les caractéristiques de l'emploi occupé (statut, salaire, temps de travail, formation suite à l'embauche, emploi situé dans une entreprise déjà fréquentée antérieurement), les opinions sur l'emploi occupé (employé à son niveau de compétence, permet une réalisation professionnelle, rémunération satisfaisante, recherche d'un autre emploi), les opinions sur le parcours professionnel (priorité du parcours, jugement par rapport à la situation actuelle, jugement par rapport à l'avenir).

Les variables, qui exercent une influence positive sur la probabilité d'avoir un emploi correspondant, sont par ordre décroissant d'influence :

1. avoir préparé un brevet professionnel : odds ratio 2,25 – significatif au seuil d'1 %
2. être une fille : o.r. 1,66 – sign. 1 %
3. subir une concurrence externe modérée : o.r. 1,54 – sign. 1 %
4. avoir travaillé ou effectué un stage avant dans la même entreprise : o.r. 1,36 – sign. 1 %
5. occuper un emploi à temps partiel : o.r. 1,26 – sign. 5 %
6. avoir suivi le bac pro par apprentissage : o.r. 1,17 – sign. 10 %

Les variables, qui exercent une influence positive sur la probabilité d'avoir un emploi non correspondant, sont par ordre décroissant d'influence :

1. occuper un emploi aidé : odds ratio 4,99 – significatif au seuil d'1 %
2. subir une concurrence externe intense : o.r. 2,13 – sign. 1 %
3. avoir suivi une spécialité de formation à gamme d'emplois étroite : o.r. 1,95 – sign. 1 %

4. estimer ne pas se réaliser professionnellement dans l'emploi actuel : o.r. 1,62 – sign. 1 %
5. avoir connu une séquence de formation (ou études) dans la trajectoire : o.r. 1,45 – sign. 5 %
6. juger que la priorité du parcours est de ménager sa vie hors travail : o.r. 1,44 – sign. 1 %
7. ne pas avoir obtenu le diplôme (bac ou brevet professionnel) : o.r. 1,40 – sign. 1 %
8. occuper un emploi précaire (CDD, intérim) : o.r. 1,38 – sign. 1 %
9. estimer que la situation actuelle convient : o.r. 1,28 – sign. 1 %
10. avoir un père né à l'étranger (enfant français ou étranger) : o.r. 1,27 – sign. 10 %
11. juger être inquiet quant à son avenir professionnel : o.r. 1,24 – sign. 5 %
12. avoir suivi une formation de l'entreprise pour occuper le poste : o.r. 1,19 – sign. 5 %
13. estimer être employé en dessous de son niveau de compétence : o.r. 1,19 – sign. 5 %
14. avoir connu au moins trois séquences d'emploi dans la trajectoire : o.r. 1,16 – sign. 10 %

## CONCLUSION

L'analyse de la « correspondance » entre les formations et les emplois n'est pas une tâche aisée. Les méthodes pour aborder cette question sont diverses et compliquées. Elles conduisent cependant toutes au même résultat : la « correspondance » ou « l'adéquation » est loin d'être la règle. En revanche, le processus conduisant à l'occupation d'un emploi, différent de l'emploi intrinsèquement visé, est lui plus rarement étudié ; les raisons de la divergence sont avancées mais peu testées et mesurées.

La méthode, que nous avons suivie tout au long de ce chapitre, est à cet égard efficace au regard des objectifs que nous nous étions fixés. La « non-correspondance » paraît traduire une situation d'instabilité, d'inachèvement du processus d'insertion. Cette recherche de stabilisation dans l'emploi, qui marque la fin du parcours d'insertion, passerait alors, dans les cas de non-correspondance, par une remise en cause de l'objectif initial. Celle-ci peut être contrainte s'il s'agit d'éviter la concurrence s'exerçant sur l'emploi originellement visé ; elle peut être volontaire pour s'engager dans une voie professionnelle jugée préférable à l'orientation choisie initialement ; mais répétons que ce « préférable » n'est pas conditionné par les attributs de l'emploi tels que le salaire.

Il serait cependant intéressant et complémentaire de pouvoir déterminer la part du « contraint » et du « volontaire » dans ces réorientations. Même si nous suspectons que le « contraint » est dominant, en référence aux résultats des questions d'opinion, nous manquons de certitude sur ce point. Seule une interrogation plus qualitative des jeunes, ayant connu ces parcours divergents, pourrait nous renseigner plus

précisément. Elle permettrait en outre d'analyser le jeu des mécanismes d'orientation en cours de formation initiale, qui nous paraît déterminant sur cette question de la « non-correspondance ». Avoir suivi une formation de BEP puis de bac ou brevet professionnel désirée (la spécialité correspondait au vœu de l'élève), conditionne fortement le parcours de formation, puis d'insertion professionnelle, et finalement les caractéristiques d'emploi.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAMPINOS-DUBERNET M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi*, n° 49, janvier-mars, pp. 3-30.
- MEN (1998), « Baccalauréat professionnel, spécialité Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, Option systèmes mécaniques automatisés », Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, CNDP, Brochure n°75502622, Collection Horaires Objectifs Programmes, Instructions.
- TANGUY L. (1991), *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?*, Paris, La Documentation française.

---

## L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur

*Jean-François Giret et Stéphanie Moullet*

L'importance aujourd'hui des filières professionnelles de l'enseignement supérieur tient au fait que c'est sur leur développement que les pouvoirs publics se sont largement appuyés pour structurer la forte croissance éducative de ces vingt dernières années. L'élévation des diplômes professionnels au-delà du baccalauréat a de ce fait favorisé et orienté les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Ce sont notamment les filières courtes de l'enseignement supérieur qui ont vu leurs effectifs s'accroître le plus de 1980 à 2000, les effectifs des STS (sections de techniciens supérieurs) ayant même quadruplé sur la période. Plus récemment, alors que le nombre d'étudiants en premier cycle universitaire diminue, les formations professionnelles courtes du supérieur continuent à progresser. En deuxième et troisième cycle, les filières universitaires techniques ou professionnalisées se sont également développées : les MST (maîtrise de sciences et techniques) et MSG (maîtrise de sciences de gestion) ainsi que les DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) dont les effectifs de diplômés ont en vingt ans augmenté de plus de 200 % (de 1981 à 1999) et les IUP (institut universitaire professionnalisé) créés en 1991. S'ajoutent à ces diplômes, les MIAGE (maîtrise d'informatique appliquée à la gestion), DRT (diplôme de recherche technologique) et plus récemment les licences professionnelles. Ces développements n'ont pas manqué de poser un certain nombre de questions relatives à la concurrence entre diplômes professionnels et diplômes généraux de même niveau, concurrence d'autant plus accrue que les étudiants et leur famille ont plébiscité l'émergence de cette voie professionnelle à l'université. Les entreprises ont également encouragé cette professionnalisation en s'impliquant de manière plus ou moins directe dans les programmes

pédagogiques, dans les enseignements et au travers des stages en cours d'études.

Se pose alors la question des débouchés professionnels des diplômés de ces filières. Si la garantie d'un accès rapide à l'emploi a été depuis leur création largement mise en avant comme principal avantage pour les jeunes qui passent par ces formations, qu'en est-il du lien entre leur formation et les emplois qu'ils occupent sur le marché du travail ? Se positionnent-ils sur certains segments du marché du travail qui correspondent à leur formation, à leur niveau de qualification, ou accèdent-ils au contraire à une gamme d'emplois aussi large que les sortants des filières généralistes de l'enseignement supérieur ? C'est à ces différentes questions que nous tenterons de répondre à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. Cette enquête nous permet d'apporter des éléments de réponse en comparant l'insertion des jeunes sortants de différentes filières de l'enseignement supérieur et d'apporter un éclairage original sur les particularités du lien formation-emploi à l'issue de ces filières<sup>1</sup>. Notre premier objectif est de comparer la durée d'insertion de ces jeunes en tenant compte des différents types d'emploi qui leurs sont proposés : si les filières professionnelles permettent aux jeunes d'accéder plus rapidement à tous les emplois, on peut logiquement penser qu'elles favorisent également un accès plus rapide vers des emplois correspondant à la spécialité de ces formations, pour lesquels la vocation professionnalisée de ces filières les prépare. Nous nous focalisons ensuite sur la situation professionnelle des jeunes trois ans après leur sortie de l'enseignement supérieur, de façon à prendre en compte une période plus stabilisée après la mobilité professionnelle inhérente aux premières années passées sur le marché du travail.

#### ÊTRE DIPLÔMÉ DE FILIÈRES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN ATOUT POUR QUELS EMPLOIS ?

Les études portant sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur montrent de façon récurrente que les jeunes issus de filières professionnelles évitent plus souvent que les autres de longues périodes de chômage et des emplois précaires (Martinelli et Molinari 1999 ; Dubois

---

<sup>1</sup> Du fait de l'échantillon, notre étude ne permet pas d'être exhaustif sur l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. L'analyse porte sur les principales filières générales – du DEUG (diplôme d'études universitaires générales) au DEA (diplôme d'études approfondies) – et professionnelles – BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie), IUP et DESS. Sont également distinguées les spécialités de formation industrielles ou de sciences exactes et naturelles des spécialités tertiaires ou de sciences humaines et sociales. De plus, du fait de leurs spécificités, les écoles d'ingénieurs et de commerce ainsi que les IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) sont exclus de l'échantillon.

2000 ; Giret *et al.* 2003a). Plusieurs explications viennent étayer ces résultats. La présence de stages, d'intervenants du monde du travail, l'existence de modules d'aides à la recherche d'emploi, le souci de développer des réseaux d'anciens diplômés sont généralement invoqués pour souligner la préparation des diplômés de ces filières au marché du travail. D'autres facteurs peuvent aussi expliquer leur succès. D'une part, la sélection à l'entrée de ces filières permet de trier les étudiants en fonction de leurs capacités scolaires et même parfois de leurs motivations scolaires et professionnelles. Elles proposent aux employeurs un premier filtre dont ils peuvent faire l'économie au cours de leur procédure de recrutement. D'autre part, du fait de leur capacité d'accueil, le nombre de sortants à l'issue de ces filières pour chaque spécialité reste relativement limité par rapport aux filières générales, même s'il augmente de façon continue ces dernières années. Le signal positif que confère le diplôme et la sélection à l'entrée dans la filière sont relativement homogènes pour des promotions de diplômés beaucoup moins importantes que celles des filières générales. Au total, il semble exister un large consensus sur le fait que les filières professionnalisées de l'enseignement supérieur favorisent la primo-insertion des jeunes sur le marché du travail.

#### *Une recherche d'emploi plus courte...*

Le calendrier professionnel de l'enquête Génération 98 permet de suivre mois par mois la position du jeune sur le marché du travail. Il est ainsi possible de calculer la durée d'accès des jeunes aux différents emplois occupés au cours de leurs trois premières années de vie active.

Lorsque l'on ne distingue pas le type d'emploi auquel accèdent les diplômés de l'enseignement supérieur, la durée moyenne d'accès au premier emploi est faible, inférieure en moyenne à quatre mois, mais elle varie largement selon les filières et les spécialités. Les sortants des filières professionnelles accèdent plus rapidement à l'emploi, et ce quel que soit le niveau d'éducation. Ainsi, plus de la moitié des sortants de DESS ne connaissent pas de chômage avant d'accéder au premier emploi, alors que seulement un tiers des diplômés de DEA et un quart des diplômés de maîtrise accèdent immédiatement à l'emploi. Si l'on tient compte des spécialités de formation, les temps d'accès au premier emploi sont plus courts pour les spécialités industrielles que tertiaires et l'avantage des filières professionnelles sur les filières générales est plus marqué encore quand elles sont industrielles plutôt que tertiaires. Ainsi, en sciences exactes ou naturelles, un diplômé de DEA met en moyenne plus de six mois à trouver un emploi alors qu'un diplômé de BTS met moins de trois mois. Les résultats présentés dans les deux premières colonnes du tableau 1 sont issus de l'estimation « toutes choses égales par ailleurs » de l'effet de chaque filière sur la probabilité d'accès à l'emploi des jeunes diplômés

en tenant compte de la durée mise pour accéder à l'emploi<sup>2</sup>. Un jeune sortant d'une filière professionnelle de spécialités industrielles a en moyenne une probabilité d'accès à l'emploi supérieure en moins de six mois d'au moins 20 % en début de carrière par rapport aux diplômés de filières générales. Dans ces mêmes spécialités, un sortant de DEUG ou de DEA accède deux fois moins rapidement à son premier emploi qu'un diplômé de BTS. Dans le tertiaire, l'avantage des filières professionnelles dans l'accès au premier emploi est plus réduit, surtout durant les six premiers mois passés sur le marché du travail, mais augmente après. Cela est en partie dû à la spécificité de l'arrêt des études dans les filières générales du tertiaire (la licence notamment) plus souvent motivé par l'obtention d'un emploi ou éventuellement d'un concours de la Fonction publique.

Si l'on se focalise sur l'obtention du premier contrat à durée indéterminée comme critère de stabilisation professionnelle (tableau 1, colonnes 3 et 4), l'avantage des filières professionnelles est plus marqué pour les spécialités industrielles, surtout pour les diplômés d'IUP et de DESS. Sortir avec un diplôme de DESS augmente de près de 86 % les chances d'un accès rapide à l'emploi stable par rapport au BTS. À l'inverse, sortir avec un DEUG par rapport au BTS réduit de plus de 34 % la probabilité d'accès au CDI (contrat à durée indéterminée). Dans les spécialités tertiaires, l'avantage des filières professionnelles est moins marqué mais reste significatif : ainsi un jeune sortant d'un IUP voit ses chances d'accès à un emploi à durée indéterminée dans ses six premiers mois de vie professionnelle augmenter de près de 50 % par rapport à un jeune sorti de BTS, alors que les jeunes sortis de maîtrise ont 35 % de chances en moins d'accéder à ce type d'emploi.

Au total, les conditions d'entrée sur le marché du travail des sortants de formations professionnelles témoignent de leur bonne employabilité et de leur capacité à être rapidement opérationnels. Cependant, l'aspect professionnalisant de ces filières peut également être questionné du point de vue de la spécificité de leurs débouchés. Autrement dit, accèdent-ils plus rapidement à des emplois correspondant à leur formation ?

---

<sup>2</sup> Les modèles de durée utilisés sont de type semi-paramétrique et constants par morceaux. Ils permettent de prendre en compte le fait que certaines variables comme le niveau de formation peuvent avoir un effet différent au cours du temps sur la probabilité d'accès à l'emploi.

**Tableau 1**  
**Effet de la formation sur la durée d'accès aux premiers emplois**

Diplômés de sciences exactes ou naturelles et de spécialités industrielles				
Effet sur la durée d'accès au premier emploi			Effet sur la durée d'accès au premier emploi à durée indéterminée	
Durée : Moins de six mois		Six mois et plus	Moins de six mois	Six mois et plus
<i>Référence : BTS</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
DEA	- 47 %*	- 49 %	Ns	- 18 %
DESS	- 20 %	Ns**	86 %	38 %
Maîtrise	- 45 %	- 42 %	- 47 %	- 37 %
Licence	- 26 %	- 42 %	Ns	- 30 %
IUP	Ns	Ns	Ns	Ns
DUT	- 12 %	23 %	- 24 %	- 20 %
DEUG	- 49 %	- 61 %	- 34 %	- 53 %

Diplômés de sciences humaines ou sociales et de spécialités tertiaires				
Effet sur la durée d'accès au premier emploi			Effet sur la durée d'accès au premier emploi à durée indéterminée	
Durée : Moins de six mois		Six mois et plus	Moins de six mois	Six mois et plus
<i>Référence : BTS</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
DEA	- 40 %	- 45 %	Ns	- 35 %
DESS	- 30 %	Ns	Ns	Ns
Maîtrise	- 42 %	- 48 %	- 32 %	- 32 %
Licence	- 31 %	- 53 %	- 26 %	- 43 %
IUP	- 15 %	Ns	46 %	Ns
DUT	- 14 %	Ns	- 14 %	- 17 %
DEUG	- 35 %	- 62 %	- 35 %	- 62 %

Source : Céreq, enquête Génération 98 ; jeunes sortant diplômés de l'enseignement supérieur en 1998 et en emploi au printemps 2001.

Note de lecture :

\* La probabilité d'accéder en moins de six mois au premier emploi pour les jeunes sortis avec un DEA d'une spécialité industrielle est inférieure de 47 % à celle des jeunes sortis avec un BTS.

\*\* Ns : Non significativement différent du diplôme de référence.

*...et un accès plus rapide à des emplois qui correspondent à leur formation*

Comme l'ont mentionné les différents rapports consacrés aux filières professionnelles dans le supérieur (par exemple les rapports Chirache et Vincens 1992 ou Dupeyrat 2002), le choix d'une formation à vocation professionnelle permet aux jeunes de mieux cibler leur débouché professionnel : les compétences acquises ont vocation à être utilisées dans une activité économique déterminée qui correspond à leur formation. En conséquence, la correspondance entre la spécialité de la formation et les fonctions réellement exercées dans l'emploi peut être un bon indicateur de la qualité du lien entre formation et emploi. À cette fin, on utilise un indicateur de « ciblage » d'une formation qui se base sur un degré de correspondance entre la spécialité de cette formation et la fonction exercée dans l'emploi : les individus occupant des fonctions correspondant à la spécialité de leur formation sont considérés comme ayant atteint un « emploi cible »<sup>3</sup>.

Globalement, 61 % des diplômés du supérieur ont accédé au moins une fois à un emploi correspondant à leur spécialité au cours de leurs trois premières années de vie professionnelle et ils mettent un peu moins de six mois en moyenne pour accéder à ces emplois après leur sortie du système éducatif. Cette moyenne masque cependant de fortes disparités entre les différentes filières. Près de 70 % des jeunes diplômés d'un BTS tertiaire trouvent un emploi correspondant à leur formation contre seulement 20 % des diplômés de DEUG et 40 % des diplômés de sciences humaines et sociales. Les durées sont également très variables : un diplômé de DUT en sciences exactes mettra environ cinq mois pour accéder à cet emploi alors qu'un diplômé de maîtrise en mettra plus de neuf.

On peut également estimer « toutes choses égales par ailleurs » l'effet de formation sur la durée d'accès à ces emplois en tenant compte du fait que certains diplômés n'accèdent jamais à ces emplois alors que d'autres peuvent y accéder très rapidement. De manière plus spécifique, on peut s'attendre à ce que les formations professionnelles augmentent les chances d'un accès rapide à un emploi cible dans les premiers mois qui suivent la sortie sur le marché du travail plus fortement que dans la suite de la carrière. Les résultats présentés dans le tableau 2, issus du même type d'estimation que ceux du précédent tableau, montrent que si les formations professionnelles permettent globalement un accès plus facile à un emploi correspondant à la spécialité de formation des jeunes, l'avantage qu'elles

---

<sup>3</sup> Nous utilisons pour les formations la nomenclature détaillée des spécialités de formation (NSF) et pour les fonctions la nomenclature des domaines de savoirs, issus des familles professionnelles du Cereq (Barrat *et al.* 1993). La méthode est proche de celle utilisée par Couppié, Giret et Lopez dans le premier chapitre de cette partie. Sur la base de ces deux nomenclatures, une grille de correspondance est construite pour l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur (*cf.* Giret *et al.* 2003b, pour une présentation de résultats détaillés par filières).

confèrent semble constant tout au long des premières années de vie professionnelle sauf pour les DESS. Pour les spécialités industrielles, les sortants de BTS, de DUT ou d'IUP accèdent dans les mêmes conditions à ce type d'emploi. Seuls, les diplômés de DESS semblent avoir un peu plus de mal à accéder à ces emplois quand ils ne les trouvent pas rapidement après leur sortie. En revanche, tous les sortants de filières générales semblent avoir de réelles difficultés à intégrer des emplois correspondant à leur formation. Pour les spécialités tertiaires, les résultats sont plus nuancés : si les BTS et, dans une moindre mesure, les IUT et les IUP ont plus souvent des débouchés correspondant à leur formation, les différences entre les DESS et les autres filières sont moins marquées. Ainsi, un diplômé de DESS a presque la même chance de trouver un emploi correspondant à sa formation qu'un diplômé de licence, celle-ci étant de 50 % inférieure à un titulaire de BTS.

**Tableau 2**  
**Taux relatif d'accès au premier emploi correspondant à la formation suivie durant les études**

Diplômés de sciences exactes ou naturelles et de spécialités industrielles			Diplômés de sciences humaines ou sociales et de spécialités tertiaires	
Durée d'accès : Moins de six mois		Six mois et plus	Moins de six mois	Six mois et plus
<i>Référence : BTS</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
DEA	- 38 %*	- 25 %	- 57 %	- 70 %
DESS	Ns	- 50 %	- 44 %	- 54 %
Maîtrise	- 59 %	- 37 %	- 73 %	- 65 %
Licence	- 61 %	- 65 %	- 57 %	- 66 %
IUP	Ns	Ns	Ns	- 37 %
DUT	Ns	Ns	- 24 %	- 20 %
DEUG	- 80 %	- 85 %	- 76 %	- 77 %

Source : Céreq, enquête Génération 98 ; jeunes sortant diplômés de l'enseignement supérieur en 1998 et en emploi au printemps 2001.

Note de lecture :

\* La probabilité d'accéder en moins de six mois à un premier emploi correspondant à leur formation pour des jeunes sortis avec un DEA d'une spécialité industrielle est inférieure de 38 % à celle des jeunes sortis avec un BTS.

TROIS ANS APRÈS LA SORTIE DE FORMATION INITIALE :  
QUEL LIEN FORMATION-EMPLOI ?

L'analyse de la situation professionnelle des jeunes, trois ans après leur sortie du système éducatif, permet d'avoir une mesure plus stabilisée des liens entre formation et emploi, après une phase de transition sur le marché du travail où les diplômés de l'enseignement supérieur changent fréquemment d'emplois. Parce qu'à cette date l'essentiel des mobilités d'« ajustement » a eu lieu (Giret et Hatot 2001), on peut alors apprécier la qualité de la relation entre formation et emploi non seulement à l'aide de l'indicateur de ciblage, mais aussi au travers de l'importance du déclassement au sein de chaque catégorie de diplôme, indicateur d'un désajustement persistant entre formation et niveau d'emploi. Comme l'a souligné Lamoure-Rontopoulo (1987), la professionnalisation de l'enseignement supérieur a permis de répondre aux besoins du marché du travail à différents niveaux de qualifications : les BTS et les IUT fournissent des techniciens supérieurs, certains seconds cycles répondent au besoin d'un niveau d'encadrement intermédiaire et les troisièmes cycles au besoin d'augmenter les nombres de cadres supérieurs. Dans ce cadre, une analyse comparative du déclassement entre les diplômés des différentes formations constitue un autre moyen d'évaluer la qualité du lien formation-emploi.

Comme dans la partie précédente, nous utilisons une méthode économétrique afin de saisir l'effet de la formation « toutes choses égales par ailleurs ». Ces analyses sont conduites au moyen de modèles *Probit* et fournissent de manière distincte, pour les formations de sciences exactes ou naturelles et industrielles et pour les formations de sciences humaines et sociales ou tertiaires, les résultats des tableaux ci-après<sup>4</sup>. On étudiera plus précisément les effets de la formation sur la probabilité d'obtenir un emploi en rapport avec sa spécialité de formation trois ans après la sortie du système éducatif, puis sur la probabilité d'être déclassé. Afin de mieux cerner les effets de formation, nous précisons davantage dans un second temps les spécialités de formation lorsque les effectifs de sortants dans notre échantillon le permettent. De plus, pour limiter le biais lié au type d'indicateur utilisé, nous ne comparons que les effets propres des différentes formations sur les risques d'inadéquation et de déclassement, c'est-à-dire une fois que l'on a isolé l'impact de certaines caractéristiques de l'emploi comme le secteur d'activité<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Pour comparer les formations, on recourt aux probabilités estimées d'occuper un emploi « cible » et d'être déclassé, obtenues à partir des modèles *Probit* où les variables contrôlées sont le sexe, l'ancienneté dans l'entreprise, le nombre de mois en emploi depuis la sortie de formation initiale, le lieu de l'emploi, le secteur public ou privé, le secteur d'activité et le type de contrat de travail.

<sup>5</sup> On peut penser par exemple que dans certains secteurs d'activités, les postes proposés aux jeunes sont relativement concentrés sur certaines fonctions et certains

**Tableau 3**  
**Mesures du lien formation-emploi : les effets propres des diplômés**

Sciences exactes ou naturelles et spécialités industrielles			
Ciblage		Déclassement normatif	
<i>BTS</i>	<i>Réf. (40 %)*</i>	<i>BTS</i>	<i>Réf. (53 %)</i>
	Écart à la référence		Écart à la référence
DEA	0 %	DEA	0 %
DESS	0 %	DESS	- 16 %
Maîtrise	- 17 %	Maîtrise	48 %
Licence	- 26 %	Licence	72 %
IUP	0 %	IUP	52 %
DUT	18 %	DUT	- 36 %***
DEUG	- 69 %**	DEUG	0 %

Sciences humaines ou sociales et spécialités tertiaires			
Ciblage		Déclassement normatif	
<i>BTS</i>	<i>Réf. (58 %)</i>	<i>BTS</i>	<i>Réf. (70 %)</i>
	Écart à la référence		Écart à la référence
DEA	- 30 %	DEA	- 8 %
DESS	- 20 %	DESS	- 16 %
Maîtrise	- 38 %	Maîtrise	26 %
Licence	- 27 %	Licence	36 %
IUP	0 %	IUP	13 %
DUT	0 %	DUT	- 6 %
DEUG	- 61 %	DEUG	0 %

Source : Céreq, enquête Génération 98 ; jeunes sortant diplômés de l'enseignement supérieur en 1998 et en emploi au printemps 2001.

Note de lecture :

Ce tableau fournit les écarts relatifs établis pour les probabilités d'occuper un emploi « cible » ou de déclassement entre les différents diplômés et le diplôme pris en référence.

\* L'individu pris comme référence (une femme entrant sur le marché du travail en CDI du secteur privé en province et dans le secteur des services) sortant de BTS industriel a 40 % de chances d'occuper un emploi « cible » après trois ans de vie active. Les pourcentages correspondant aux autres diplômés donnent l'écart relatif à cette probabilité de référence.

\*\* La probabilité d'occuper un emploi « cible » pour les jeunes sortant diplômés de DEUG est inférieure de 69 % à celle des détenteurs d'un BTS industriel, « toutes choses égales par ailleurs ».

\*\*\* Par rapport au BTS industriel, le DUT industriel réduit de 36 % le risque de déclassement après trois ans de vie active, « toutes choses égales par ailleurs ».

---

types d'emploi. De ce fait, il convient d'isoler un effet qui serait lié au secteur d'activité de l'effet qui est lié à la filière ou à la spécialité de formation.

*Occuper un emploi « cible » après trois ans de vie active : le rôle de la formation initiale*

Pour l'ensemble des diplômés du supérieur, si l'on utilise le même indicateur de « ciblage » que dans la section précédente, un emploi sur deux au printemps 2001 est un emploi où spécialité de formation et fonctions exercées sont en correspondance. Les résultats observés pour le premier emploi vont dans le même sens pour l'emploi à trois ans : les débouchés des filières professionnelles sont plus ciblés. Ainsi, la correspondance est la plus fréquente pour les formations d'IUP (environ six emplois sur dix), pour les diplômés d'IUT et de STS (avec entre 54 et 61 % des emplois dits « cibles » pour ces dernières formations). Le degré de correspondance se réduit légèrement pour les DEA et les DESS puis encore davantage pour les diplômés de l'université : de 27 à 38 % pour les maîtrises et licences selon la filière (Sciences exactes et naturelles ou Sciences humaines et sociales) jusqu'à 15 % pour les DEUG.

Lorsqu'on considère les spécialités sciences humaines ou sociales et tertiaires en termes de ciblage des formations, les BTS, DUT et IUP ont clairement un avantage relatif par rapport aux autres formations généralistes et professionnelles. En effet, les diplômés de bac + 5 ont une propension plus grande d'inadéquation que les formations professionnelles courtes. On attribue au DESS de sciences humaines et sociales une probabilité d'inadéquation supérieure de 20 % à celle d'un BTS tertiaire ; pour les DEA, cette probabilité est supérieure de 30 % (tableau 3, colonne 3).

Il est possible de détailler les filières les plus importantes par spécialités de formation. Notre échantillon le permet principalement pour les spécialités tertiaires. S'il convient d'être prudent quant à l'interprétation des résultats du fait de la méthode utilisée<sup>6</sup>, on voit néanmoins que l'effet de la spécialité de formation peut largement nuancer les effets moyens par filières. Globalement les BTS et DUT tertiaires sont associés aux probabilités les plus élevées d'occuper pour les diplômés un emploi « cible » au printemps 2001, mais ce sont surtout les BTS et DUT Vente-Commerce ou Banque-Assurance et Comptabilité-Gestion qui augmentent les chances de trouver un emploi en rapport avec sa formation (tableau 4, colonne 1). Les autres spécialités de ces deux diplômés professionnels, en particulier les spécialités regroupées sous le terme « autres tertiaires »<sup>7</sup> sont associées à un risque d'inadéquation plus

---

<sup>6</sup> L'indicateur de ciblage est issu d'une table de correspondance entre les nomenclatures de spécialités détaillées de formation et d'emploi pour l'ensemble des diplômés. Dès lors, il devient d'autant plus dépendant des nomenclatures utilisées que l'analyse porte sur une répartition des filières par spécialités de formation.

<sup>7</sup> On regroupe dans cette catégorie un ensemble de spécialités tertiaires autres que information-bureautique, santé-social, commerce-vente, banque-assurance et comptabilité-gestion.

important, risque plus élevé même que pour certaines licences ou maîtrise (licence de Langues, licence autre tertiaire<sup>8</sup> ou maîtrise Histoire et géographie, Lettres, Psychologie). Quant aux maîtrises et licences Économie, Administration économique et sociale, elles conduisent « toutes choses égales par ailleurs » à un risque d'inadéquation semblable à celui des BTS Santé-Social, des BTS Informatique-Bureautique ou des IUP tertiaire. Enfin, on note que la maîtrise Droit-Sciences politiques soumet ses détenteurs au risque d'inadéquation le plus important.

Pour les spécialités sciences exactes ou naturelles et industrielles, les diplômes universitaires de niveaux III et II confèrent, en matière de correspondance entre formation et fonctions exercées dans l'emploi, une position nettement moins favorable que celle des diplômés professionnels, y compris ceux de niveau bac + 2 (tableau 3, colonne 1). Pour ces disciplines, le DEA et le DESS assurent le même niveau de correspondance. Davantage encore que toutes les autres formations professionnelles, le DUT industriel accroît les chances d'occuper un emploi « cible », les autres caractéristiques de l'emploi étant contrôlées.

Dans les filières professionnelles, quelle que soit la spécialité de formation, la sélection à l'entrée, l'homogénéité des savoirs enseignés, la présence de professionnels parmi les enseignants, ou l'existence de stages dans le cursus garantissent à l'employeur un seuil minimal de compétences générales et surtout professionnelles des jeunes diplômés pour exercer leurs fonctions dans les emplois correspondant aux débouchés affichés de la formation. Lorsque la qualité de la relation formation-emploi est appréciée au regard de cette correspondance, les formations professionnelles se distinguent en toute logique des autres. Cependant, l'opposition avec les formations généralistes au regard de ce critère n'est pas aussi nette que prévue. En sciences exactes et naturelles par exemple, le DEA assure un même niveau de correspondance formation-emploi qu'un DUT ou qu'un DESS.

---

<sup>8</sup> Regroupe les spécialités commerce, vente, comptabilité-gestion, informatique et bureautique.

**Tableau 4**  
**Mesure du lien formation-emploi au sein des spécialités sciences humaines et sociales ou tertiaires**

	Ciblage	Déclassement
<b>BTS-DUT Commerce-Vente et Banque-Assurance</b>	<i>Réf. (57 %)*</i>	<i>Réf. (66 %)</i>
	Écart à la référence	Écart à la référence
BTS Comptabilité-Gestion	30 %	32 %**
BTS Santé Social	- 57 %	0 %
BTS Informatique-Bureautique	0 %	0 %
BTS autres tertiaire	0 %	- 20 %
DEA	0 %	- 33 %
DESS Comptabilité-Gestion	- 37 %	0 %
DESS Commerce-Vente	0 %	28 %
DESS autres sciences humaines	- 16 %	- 14 %
DESS autres tertiaire	- 11 %	- 66 %
Maîtrise Économie AES	36 %	0 %
Maîtrise Droit Sciences Politiques	38 %	- 86 %
Maîtrise Langues	30 %	- 39 %
Maîtrise autres sciences humaines	40 %	- 15 %
Maîtrise autres tertiaire	19 %	- 50 %
Licence Économie AES	47 %	0 %
Licence Langues	45 %	- 18 %
Licence autres sciences humaines	47 %	- 54 %
Licence autres tertiaire	35 %	- 16 %
IUP tertiaire	20 %	0 %
DUT Commerce-Vente	0 %	18 %
DUT Comptabilité-Gestion	15 %	22 %
DUT autres tertiaire	0 %	- 51 %
DEUG	0 %***	- 52 %

Source : Céreq, enquête Génération 98 ; jeunes sortant diplômés de l'enseignement supérieur en 1998 et en emploi au printemps 2001.

Note de lecture :

\* L'individu pris comme référence (une femme entrant sur le marché du travail en CDI du secteur privé en province et dans le secteur des services) sortant de BTS-DUT commerce-vente et banque-assurance a 57 % de chances d'occuper un emploi « cible » après trois ans de vie active.

\*\* Par rapport aux BTS-DUT commerce-vente et banque-assurance, le BTS comptabilité-gestion augmente de 32 % le risque de déclassement après trois ans de vie active, « toutes choses égales par ailleurs ».

\*\*\* La probabilité d'occuper un emploi « cible » pour les jeunes sortant diplômés de DEUG ne se distingue pas significativement de celle des détenteurs d'un BTS commerce-vente ou banque-assurance, « toutes choses égales par ailleurs ».

*Le risque de déclassement à trois ans*

Après trois années de vie active, il s'agit de juger de l'ampleur d'un désajustement qui pourrait exister entre le niveau de diplôme et celui de l'emploi occupé, au regard de la norme<sup>9</sup> : l'accès au statut de cadre pour les diplômés de niveau supérieur ou égal à bac + 3 et à celui de profession intermédiaire pour les détenteurs de diplômes de niveau bac + 2.

Après trois années passées sur le marché du travail, l'accès à des fonctions d'encadrement est aussi fréquent pour les DEA qu'il l'est pour les DESS, variant de 62 % pour les DEA sciences humaines et sociales à 79 % pour ce même diplôme en sciences exactes et naturelles. Les diplômes professionnels de niveau bac + 2 apparaissent aussi comme des protections contre le déclassement en particulier lorsqu'il s'agit de BTS ou de DUT industriels. En revanche, les diplômés d'IUP sont tout autant déclassés que les diplômés de maîtrise : plus d'un jeune sur deux n'est pas cadre, jusqu'à deux jeunes sur trois pour les diplômés de maîtrise sciences humaines et sociales. Quant aux formations universitaires de bac + 3, elles permettent un accès à la fonction cadre et de ce fait, figurent en haut de l'échelle de déclassement.

Si l'on reprend la modélisation « toutes choses égales par ailleurs » pour étudier l'effet propre des formations de sciences sur le risque de déclassement trois ans après la sortie du système éducatif, les résultats présentés dans le tableau 2 (colonne 2) montrent que les sortants de DUT ont le plus faible risque de déclassement. Selon ce critère, le DESS sciences exactes ou naturelles est préférable au DEA et le DEUG ne se distingue plus du BTS<sup>10</sup>. Quitter l'enseignement supérieur au niveau bac + 3 ou 4 accentue la probabilité de déclassement : les diplômés d'IUP, la maîtrise ou la licence sont associés aux risques relatifs de déclassement les plus importants. S'ils assurent d'occuper des emplois en adéquation avec la spécialité de formation, les diplômés d'IUP industriels présentent une probabilité de déclassement après trois années de vie professionnelle de 52 % supérieure à celle des BTS industriels.

En sciences humaines et sociales, les probabilités de déclassement, plus importantes qu'en sciences exactes, concernent plus d'une jeune sur deux pour la majorité des formations. Les troisièmes cycles et notamment les diplômés de DESS semblent les moins touchés. Le déclassement est en revanche un peu plus élevé pour les DEUG, les BTS, les DUT et sensiblement plus fort pour les diplômés de licences et maîtrises qui

---

<sup>9</sup> Cela revient à prendre en compte la norme proposée par Affichard (1981) pour mesurer le déclassement des diplômés du supérieur. Celle-ci présente l'avantage de coller aux objectifs des formations en termes de niveaux de qualifications (tels qu'ils avaient été pensés à la création de ces formations).

<sup>10</sup> Cela ne veut pas dire qu'un BTS garantit l'accès à des emplois plus qualifiés qu'un DESS, mais qu'il est plus facile pour un diplômé de BTS d'avoir au moins un emploi de technicien ou de profession intermédiaire que pour un diplômé de DESS d'avoir un emploi de cadre.

accèdent de plus en plus rarement à la catégorie cadre (Giret *et al.* 2003a). Au sein de chaque diplôme, d'importantes différences existent entre les spécialités : un DESS de commerce augmente le risque de déclassement de près de 28 % alors qu'un DESS autres spécialités tertiaires réduit ce risque de 66 % (tableau 4 colonne 2). Les BTS se distinguent également selon leur spécialité. En particulier, les BTS Santé-Social diminuent « toutes choses égales par ailleurs » la probabilité de déclassement après trois ans de vie professionnelle de 57 % par rapport aux BTS Commerce-Vente alors que les BTS Comptabilité-Gestion augmentent ce risque relatif de 30 %.

Dans les formations généralistes, la sélection des étudiants est plus indirecte et les enseignements moins finalisés que pour les formations professionnelles. Par conséquent, à l'issue de ces formations, la gamme d'emplois détenus est plus large que celle correspondant aux spécialités de formation initiale. En revanche, lorsqu'on juge de la qualité de la relation formation-emploi au moyen d'un indicateur de déclassement normatif, la propension au déclassement associée à chaque diplôme ne fait pas apparaître une nette opposition entre formations professionnelles et formations générales.

#### CONCLUSION

L'objectif de ce travail est d'apprécier la qualité du lien formation-emploi à l'issue de formations professionnelles de l'enseignement supérieur, et ce, comparativement aux filières générales. Si globalement, sur les trois premières années de vie active, les formations professionnelles assurent à leurs diplômés un accès plus rapide à l'emploi que les formations générales, elles permettent également un accès plus rapide à des fonctions qui correspondent à la spécialité de formation des diplômés. Pour les spécialités industrielles comme pour les spécialité tertiaires, ce sont les formations professionnelles courtes davantage que les DESS qui garantissent l'accès le plus rapide à un emploi correspondant à ses études. Après trois ans d'expérience professionnelle, lorsque la trajectoire des jeunes est plus stabilisée, les formations professionnelles permettent en général une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi mais leur avantage sur les formations généralistes est moins net. Ainsi, les DESS ne se distinguent pas des DEA en sciences exactes et naturelles alors que le DUT industriel s'avère le diplôme le mieux placé. Pour les formations en sciences humaines et sociales ou tertiaires, l'avantage est aussi aux formations professionnelles courtes mais avec des fortes différences selon les spécialités. Enfin, le caractère professionnel ou général d'une formation ne semble pas une protection déterminante contre le déclassement qui est davantage dépendant du niveau d'études du jeune et de sa spécialité de formation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRAT D., BÉDUWÉ C., GENSBITTEL M.-H., GUILLET B. et HILLAU B. (1993), *Un classement des emplois fondé sur l'analyse des contenus d'activité*, Céreq, Document de travail, série « Observatoire », n° 83.
- CHIRACHE S. et VINCENS J. (1992), Rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs », Haut Comité éducation et économie.
- DUBOIS P. et VOURC'H R. (2002), « Le devenir professionnel des diplômés de DESS », *Formation Emploi*, n° 79, juillet-septembre, pp. 51-65.
- DUPEYRAT G. (2002), *L'enseignement professionnel dans l'enseignement supérieur*, Rapport à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel.
- GIRET J.-F. et HATOT C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi*, n° 75, pp. 59-73.
- GIRET J.-F., MOULLET S. et THOMAS G. (2003a), *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Les trois premières années de vie active de la Génération 98*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 1.
- (2003b), « L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 195, mars.
- LAMOURE-RONTOPOULO J. (1987), « Professionnalisation des enseignements », *Projet*, n° 205, pp. 31-38.
- MARTINELLI D. et MOLINARI M. (1999), *L'insertion professionnelle en 1999 des diplômés de l'enseignement supérieur*, Céreq, Document de Travail, série « Observatoire », n° 150.

---

Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau  
CAP-BEP ?

Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de  
lycée professionnel

*Liliane Bonnal, Rachid Boumahdi,  
Pascal Favard et Sylvie Mendes-Clément*

En tant que formation permettant une alternance entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, l'apprentissage semble être un moyen approprié d'adéquation des besoins des entreprises et des compétences des jeunes. Le contrat d'apprentissage, d'une durée au moins égale à celle du cycle de formation qui fait l'objet du contrat (un à trois ans), est destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus. Les jeunes de moins de 15 ans ayant effectué la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent également en bénéficier. Les diplômés préparés par la voie d'apprentissage sont les mêmes que ceux préparés dans le cadre scolaire. La formation par apprentissage a suivi une évolution contrastée depuis sa création. Les effets démographiques ont eu pour conséquence une forte hausse des effectifs entre 1945 et 1968, qui a été suivie d'une forte baisse sur les vingt années suivantes.

L'accord interprofessionnel de 1983 a reconnu l'alternance comme une voie d'insertion et de qualification pour des jeunes rencontrant des difficultés sur le marché du travail, et des lois en 1987 et 1993 ont fait évoluer l'apprentissage. Elles ont d'une part lancé la rénovation de l'apprentissage en accordant aux jeunes la possibilité de signer successivement plusieurs contrats et d'obtenir un diplôme de niveau supérieur au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et d'autre part marqué le début d'une mutation de l'apprentissage à la fois quantitative et structurelle. En effet, depuis 1987, l'apprentissage intègre tous les niveaux

de qualification et prépare à des diplômes ou titres homologués allant du niveau V (CAP-BEP) au niveau I (ingénieurs). Il est donc intéressant de s'interroger sur le rôle de la filière de formation dans l'insertion entre ces deux dates charnières, 1987 et 1993, ainsi que sur son évolution.

Ce travail a été réalisé à partir des enquêtes Génération 92 et 98 du Céreq. Ces deux dates correspondent à deux périodes différentes en termes de facilité d'insertion. Les jeunes de la Génération 92 ont dû faire face à une période peu favorable, avec un taux de chômage élevé et une baisse du nombre de recrutements. À l'inverse, ceux de la Génération 98 ont bénéficié d'une amélioration de la situation du marché du travail, avec une accélération du recul du taux de chômage. Bien que depuis 1987 la formation par apprentissage se soit généralisée aux diplômes de niveau supérieur au CAP ou au BEP, le manque d'effectifs associés à ces niveaux pour la Génération 92 nous a conduit à ne considérer que les niveaux V. En outre, pour permettre une comparaison des deux générations de sortants, nous utilisons ici une version tronquée (à trois ans) de l'enquête Génération 92.

Le rôle de l'apprentissage, c'est-à-dire de la formation pratique en entreprise, sur l'insertion professionnelle à court terme, peut être mesuré en comparant le processus d'insertion des apprentis avec celui des jeunes ayant atteint le même niveau, mais dans un lycée professionnel. Parce que les formations dispensées dans les deux voies peuvent être assez différentes dans leur contenu, même si elles permettent d'obtenir le même diplôme, la confrontation de l'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens exige de prendre quelques précautions. D'une part, ces formations ne conduisent pas forcément aux mêmes positions, ni aux mêmes secteurs d'activité. D'autre part, à niveau de diplôme identique (niveau V), les populations considérées se distinguent à la fois par le parcours scolaire et par les spécialités de formation préparées.

Pour les deux enquêtes considérées, la base d'échantillonnage des jeunes de niveau V est la même. Les sortants de 1992 sont au nombre de 5 025 et ceux de 1998 au nombre de 8 017. La proportion d'apprentis évolue à la hausse entre les deux générations, passant de 42 % à 56 %. La réussite au diplôme est en augmentation entre les deux générations et elle est relativement comparable entre les apprentis et les lycéens (74 %, en moyenne, pour les sortants de 1998 contre 67 % pour les sortants de 1992), même si ces derniers réussissent mieux, en particulier chez les femmes. La répartition entre spécialité industrielle et spécialité tertiaire est relativement stable, et moins d'un jeune sur cinq a choisi une spécialité tertiaire<sup>1</sup>.

L'origine scolaire des deux sous-populations étudiées n'est pas identique. Les apprentis ont connu des redoublements plus fréquents à leur entrée en sixième. Plus en retard scolairement, ils passent moins

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur l'échantillon et les études réalisées dans ce travail nous renvoyons à Bonnal, Favard et Mendes-Clément (2005) ainsi qu'à Bonnal et Boumahdi (2004).

fréquemment par la troisième (Sollogoub et Ulrich 1999). Cependant, cet effet tend à se réduire pour la Génération 1998, suite à la suppression du palier d'orientation dès la cinquième à partir de 1996.

L'accès à l'apprentissage se décline différemment selon les spécialités de formation. Chez les hommes, les apprentis préparent plutôt des diplômes dans les métiers de l'alimentation ou du BTP alors que les lycéens s'orientent plutôt vers les spécialités associées à la mécanique et à l'électricité (Bonnal, Fleury et Rochard 1999). Néanmoins, même si les spécialités de formation ne sont pas strictement identiques, il reste intéressant de pouvoir identifier une éventuelle différence d'accès à l'emploi des apprentis et des lycéens. En opérant une distinction entre spécialité industrielle et spécialité tertiaire nous devrions capter les clivages les plus importants.

#### UN CHANGEMENT DES DÉBOUCHÉS PROFESSIONNELS DURANT LES ANNÉES 1990

L'apprentissage permet-il aux jeunes de niveau V d'accéder à des emplois plus qualifiés que les jeunes ayant suivi leur formation par voie scolaire ? Afin de répondre à cette question, nous nous proposons de prendre en compte l'ensemble de la trajectoire professionnelle des jeunes de niveau V, tout au long de leurs trois premières années de vie active. Il s'agit d'observer plus précisément leur passage par l'inactivité, le chômage et les différents types d'emplois plus ou moins qualifiés<sup>2</sup>. Nous reprenons dans cette étude la délimitation proposée par Chardon (2002) (voir encadré 1) en apportant certaines nuances pour les postes d'opérateurs de saisie, d'employés des services comptables et financiers, d'employés administratifs divers, de vendeurs, de caissiers, de serveurs et d'employés dans l'hôtellerie. Pour ces professions, les emplois qualifiés sont déterminés à partir des déclarations des individus quant à leur fonction dans l'entreprise. Nous avons considéré la notion d'employé non qualifié retenue par Forgeot et Gautié (1997) dans leur mesure statistique du déclassement. Les différents types d'emploi retenus, déterminés à partir de la PCS à 4 chiffres, sont les suivants :

- les postes d'ouvriers ou d'employés non qualifiés, notés ENQ,
- les postes d'ouvriers ou d'employés qualifiés, notés EQ,
- les emplois hautement qualifiés, notés EHQ. Cette catégorie d'emploi regroupe les postes de techniciens, de professions intermédiaires, d'agents de maîtrise, de cadres et assimilés cadres.

---

<sup>2</sup> D'autres travaux se sont intéressés aux types de contrats signés par les jeunes. Ces travaux (voir par exemple Bonnal, Clément et Mendes-Clément (2004) ou, pour un résumé de la littérature, Mendes-Clément (2003)) montrent que le fait d'avoir obtenu son diplôme et d'avoir suivi une formation par apprentissage favorise l'accès à l'emploi à la sortie du système éducatif.

### Encadré 1. – Définition de la qualification des emplois

En amont du processus de déclassement se pose la question de la définition de l'emploi qualifié. Comme le souligne Chardon (2002), « la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), comme le monde du travail, distingue le niveau de qualification pour les professions d'ouvrier, mais pas pour celles d'employé ».

Au début de la décennie 1990, les disparités de chômage se sont accrues entre les moins diplômés et les plus diplômés. Cela peut résulter soit d'une inadéquation structurelle entre offre et demande de travail peu qualifié, soit d'une substitution de travailleurs peu qualifiés par des travailleurs qualifiés en période de chômage.

Différentes définitions de la qualification des employés ont été proposées.

Bisault, Destival et Goux (1994) définissent l'emploi non qualifié à partir de la nomenclature PCS du volet Enquête structure des emplois (ESE) des Déclarations annuelles des données sociales (DADS) qui distingue qualifié et non qualifié pour certaines professions d'employés. Cette nomenclature n'est pas disponible dans les enquêtes Génération du Céreq.

Burnod et Chenu (2001) définissent la qualification des employés à partir de la PCS agrégée à 42 postes et du salaire. Un emploi est alors qualifié s'il est reconnu financièrement. Hormis pour les employés civils et agents de service de la Fonction publique, les auteurs définissent la qualification des emplois au niveau agrégé de la PCS.

Chardon (2002) propose, quant à lui, de délimiter les emplois qualifiés et non qualifiés à partir de la nomenclature PCS détaillée. Il étudie alors l'adéquation entre le contenu de la profession et la spécialité de formation des personnes exerçant cette profession.

Le tableau 1 donne un aperçu de l'évolution des conditions d'entrée sur le marché du travail des deux générations. Indépendamment de la formation suivie au niveau V, les jeunes sortis en 1998 du système éducatif ont moins connu le chômage et l'inactivité que ceux sortis six ans plus tôt. Cependant, cette baisse du chômage, assez sensible si l'on regarde les premières situations sur le marché du travail, n'a pas été suivie d'une hausse des emplois qualifiés, mais au contraire des emplois non qualifiés. Si en 1998, la majorité des jeunes évitent le chômage ou l'inactivité, ils sont de plus en plus nombreux à accéder directement à un emploi non qualifié au tout début de leur carrière. Il existe néanmoins pour ces jeunes de niveau V une forte hétérogénéité des parcours sur le marché du travail : des différences assez sensibles apparaissent en fonction du genre, du mode de préparation au diplôme (apprentissage ou lycée professionnel) et de l'obtention du diplôme.

**Tableau 1**  
**Les différentes situations sur le marché du travail (en %)**

	État occupé sur le marché du travail									
	Chômage		ENQ		EQ		EHQ		Inactivité	
	1992	1998	1992	1998	1992	1998	1992	1998	1992	1998
<b>Hommes, apprentis, diplômés</b>										
À la sortie du système éducatif	28,6	17,7	25,2	29,4	38,5	43,2	3,0	4,2	4,6	5,4
À la fin de la période d'observation	11,5	5,7	30,1	34,6	50,4	49,3	4,4	6,3	3,6	4,1
<b>Hommes, apprentis, non diplômés</b>										
À la sortie du système éducatif	44,4	24,6	25,6	37,6	18,2	27,2	2,1	3,1	9,7	7,5
À la fin de la période d'observation	17,7	10,3	46,1	44,7	27,5	36,3	3,1	4,7	5,6	4,0
<b>Hommes, lycéens, diplômés</b>										
À la sortie du système éducatif	32,2	22,8	29,9	32,7	27,3	29,2	3,1	4,2	7,5	11,1
À la fin de la période d'observation	11,5	9,0	36,3	37,1	41,3	40,6	6,6	7,1	4,3	6,2
<b>Hommes, lycéens, non diplômés</b>										
À la sortie du système éducatif	40,3	32,6	32,2	35,2	15,2	16,8	1,4	2,4	10,9	13,0
À la fin de la période d'observation	21,0	19,3	42,7	42,0	24,0	26,9	3,9	5,1	8,4	6,7
<b>Hommes</b>										
À la sortie du système éducatif	34,5	22	28,4	32,3	26,8	33,4	2,6	3,9	7,7	8,4
À la fin de la période d'observation	14,1	8,6	37,3	38,1	38,6	42,3	5,0	6,2	5,0	4,8

Source : Céreq, enquêtes Génération 92 et Génération 98.

Note de lecture : un homme apprenti diplômé a, en 1998, 17,7 % de chances de se retrouver au chômage à la sortie du système éducatif et 5,7 % de chances d'être au chômage trois ans après cette sortie.

Tableau 1 (suite)  
Les différentes situations sur le marché du travail (en %)

	État occupé sur le marché du travail									
	Chômage		ENQ		EQ		EHQ		Inactivité	
	1992	1998	1992	1998	1992	1998	1992	1998	1992	1998
<b>Femmes, apprenties, diplômées</b>										
À la sortie du système éducatif	34,5	31,4	18,4	22,3	37,5	35,1	5,0	4,3	4,6	6,9
À la fin de la période d'observation	14,3	13,6	27,9	31,0	43,9	40,7	6,1	6,1	7,8	8,6
<b>Femmes, apprenties, non diplômées</b>										
À la sortie du système éducatif	51,5	40,8	20,7	19,7	18,6	23,4	2,1	1,6	7,1	14,5
À la fin de la période d'observation	27,8	25,3	30,2	31,6	24,7	30,3	2,7	2,3	14,6	10,5
<b>Femmes, lycéennes, diplômées</b>										
À la sortie du système éducatif	44,0	40,3	25,9	25,2	20,4	15,5	3,7	3,5	6,0	15,5
À la fin de la période d'observation	21,2	19,1	32,9	34,9	30,2	25,7	5,0	7,1	10,7	13,2
<b>Femmes, lycéennes, non diplômées</b>										
À la sortie du système éducatif	50,1	43,4	24,2	22,0	14,5	11,9	2,2	2,7	9,0	20,0
À la fin de la période d'observation	25,6	26,7	35,1	31,9	21,0	20,3	3,0	4,6	15,3	16,5
<b>Femmes</b>										
À la sortie du système éducatif	44,1	38,9	23,6	23,8	22,4	19,7	3,5	3,5	6,4	14,2
À la fin de la période d'observation	21,4	18,9	32,1	33,5	30,5	28,4	4,6	6,1	11,4	13,1
<b>Population des niveaux V</b>										
À la sortie du système éducatif	38,5	28,2	26,4	29,2	25,0	28,4	3,0	3,8	7,2	10,5
À la fin de la période d'observation	17,1	12,4	35,1	36,4	35,3	37,2	4,8	6,2	7,7	7,8

Source : Céreq, enquêtes Génération 92 et Génération 98.

Note de lecture : une femme apprentie diplômée a, en 1998, 31,4 % de chances de se retrouver au chômage à la sortie du système éducatif et 13,6 % de chances d'être au chômage trois ans après cette sortie.

Chez les hommes comme chez les femmes, passer par l'apprentissage permet d'éviter plus souvent le chômage et les emplois non qualifiés : ainsi en 2001, 56 % des garçons et 46 % des filles sortis d'apprentissage en 1998 avec leur diplôme se trouvent sur des emplois qualifiés ou « hautement » qualifiés. Cependant, cet avantage se réduit sensiblement en cas d'échec au diplôme : dans la majorité des cas, la réussite dans la voie scolaire confère au jeune une meilleure situation qu'un échec dans l'apprentissage.

Des différences entre hommes et femmes sont également très marquées. Dès leur sortie du système éducatif, la grande majorité des hommes trouvent immédiatement un emploi. Les apprentis diplômés sont essentiellement embauchés sur des postes qualifiés et les non diplômés sur des postes non qualifiés. Les lycéens diplômés peuvent être recrutés de façon équivalente sur des emplois non qualifiés ou qualifiés, ces derniers devenant majoritaires après environ dix-huit mois. Les lycéens non diplômés connaissent plutôt des emplois non qualifiés et un niveau de chômage relativement élevé en début de période, touchant près d'un jeune sur trois, mais qui diminue sensiblement durant les premières années de vie active. La situation des femmes sur le marché du travail est sensiblement différente. Dès la sortie du système éducatif, la principale situation rencontrée par ces jeunes est le chômage, excepté pour les apprenties diplômées qui sont majoritairement en emploi et occupent plutôt des emplois qualifiés. En situation d'emploi, les lycéennes (diplômées ou non) occupent majoritairement des postes non qualifiés. Il en est de même pour les apprenties non diplômées qui sont toutefois recrutées un peu plus souvent que les lycéennes sur des postes qualifiés. Après trois ans de vie active, le taux de chômage des femmes fluctue entre 15 et 28 %. Il est légèrement plus faible pour les diplômées (entre 15 % pour les apprenties et 20 % pour les lycéennes) que pour les non-diplômées (plus de 25 %).

#### DES PARCOURS PROFESSIONNELS PLUS STABLES ET DES EMPLOIS PLUS QUALIFIÉS POUR LES SORTANTS D'APPRENTISSAGE

L'étude des trajectoires professionnelles des jeunes au cours des trois années a été réalisée à l'aide de modèles de transition. Ces modèles économétriques permettent d'estimer, à partir de la totalité de la trajectoire observée sur le marché du travail, les durées moyennes passées dans les différents états du marché de travail définis et par conséquent les probabilités de transition entre ces états. À la différence d'une analyse strictement descriptive, ils permettent d'expliquer « toutes choses égales par ailleurs » les déterminants des parcours professionnels en prenant en compte à la fois les caractéristiques individuelles des jeunes et leur passage par différentes situations sur le marché du travail. Les résultats vont dans le même sens que l'analyse descriptive proposée dans le

tableau 1, mais permettent de hiérarchiser les différents facteurs explicatifs. Quatre d'entre eux s'avèrent particulièrement déterminants pour expliquer les trajectoires professionnelles des jeunes de niveau V : l'obtention du diplôme et le fait d'avoir suivi sa formation par apprentissage, la situation connue sur le marché du travail à la sortie du système éducatif et dans une moindre mesure la spécialité de formation.

L'obtention du diplôme favorise l'accès à un emploi aussi bien pour les apprentis que pour les lycéens et protège du chômage. L'effet est également positif mais plus faible pour les jeunes filles. Le diplôme semble donc être un signal fort pour les entreprises bien qu'il soit moins déterminant pour les lycéennes que pour les lycéens. Toutefois, toujours pour les diplômés, une différence apparaît entre les lycéens et les apprentis en termes d'emplois occupés. Les apprentis sont plus souvent recrutés sur des postes d'ouvrier ou d'employé qualifié que les lycéens. Autrement dit, si l'on retient une lecture en termes de déclassement en se référant par exemple aux travaux d'Affichard (1981), obtenir son diplôme par apprentissage au niveau V diminue sa probabilité d'être déclassé. Plusieurs explications peuvent être données. D'une part, les apprentis peuvent bénéficier de leur connaissance du travail et plus généralement de l'expérience acquise au sein de l'entreprise. La transférabilité d'une partie de ce savoir permet aux jeunes d'être recrutés sur des marchés relativement larges. Comme le soulignent Margolis et Simonnet (2003), les jeunes issus de filières professionnelles peuvent s'appuyer sur un réseau de contacts plus performants, notamment pour l'obtention du premier emploi stable. On peut également penser que le signal du diplôme transmis par voie scolaire est plus flou que celui dont bénéficient les apprentis. Ces derniers présentent l'avantage d'avoir déjà été recrutés par un maître de stage, puis d'avoir travaillé dans une entreprise, de s'être intégré à une équipe de travail. Dans ce cas, l'information transmise par le signal est plus complète et l'employeur peut proposer directement à ces jeunes des emplois qualifiés.

La spécialité de formation suivie peut pour certains diplômes favoriser l'accès à l'emploi (qualifié ou non qualifié selon les cas), bien que cela ne soit pas systématique. Ainsi, chez les jeunes filles, l'avantage lié à l'obtention du diplôme ou à l'apprentissage n'est significatif que pour les spécialités tertiaires, où elles sont largement sur-représentées. Pour les hommes, indépendamment de la formation choisie et quelle que soit la spécialité considérée, les jeunes issus de spécialités industrielles accèdent plus rapidement à l'emploi (en particulier à l'emploi qualifié) que ceux issus des spécialités tertiaires. Cet effet lié à la spécialité s'est accentué pour les jeunes sortis en 1998, la relance économique de la fin de la décennie ayant largement bénéficié aux jeunes de spécialités industrielles.

Il semblerait qu'il existe à court terme, sur le marché du travail, un effet de mémoire. La première situation sur le marché du travail connue par le jeune à la sortie du système éducatif et, plus généralement, l'ensemble de la trajectoire professionnelle conditionnent très fortement la

situation occupée à la fin des trois premières années de vie active. Quelle que soit la génération et la population considérée, on observe une certaine récurrence des emplois occupés ou des périodes de chômage. Cela signifie donc que le diplôme, le type de formation ou la spécialité ne peuvent expliquer, à eux seuls, l'hétérogénéité des trajectoires professionnelles sur le marché du travail. Cette hétérogénéité est principalement une conséquence de ce qui se passe en début de vie active. La situation connue sur le marché du travail en début de parcours va elle aussi expliquer la carrière future.

À partir des modèles de transition estimés, les parcours professionnels ayant la probabilité la plus grande d'être observés ont été calculés. Trois grands types de parcours peuvent être distingués.

Soit le jeune occupe dès son entrée sur le marché du travail un emploi qualifié. Il a alors très peu de chances de connaître une situation de chômage et occupe durant toute la trajectoire un poste d'employé ou d'ouvrier qualifié. Il peut éventuellement quitter cet emploi pour un autre emploi de même type. Les durées moyennes passées dans les différents emplois qualifiés sont de plus en plus longues (elles sont en moyenne de près de deux ans pour les hommes et d'un an et demi pour les femmes apprenti(e)s diplômé(e)s). Ces récurrences d'emplois qualifiés s'observent plus fréquemment chez les garçons lorsqu'ils sont passés par l'apprentissage et ont obtenu leur diplôme : plus de 30 % ont ce type de parcours. Elles s'observent également plus fréquemment chez les filles diplômées d'une formation par apprentissage (plus d'un tiers des diplômées de 1992 et moins d'un quart des diplômées de 1998) et dans une moindre mesure les lycéens diplômés (près d'un quart). Cette trajectoire, qui correspond à une trajectoire de stabilisation sur des emplois qualifiés, peut être qualifiée de bonne insertion.

Soit le jeune occupe à sa sortie du système éducatif un emploi non qualifié, mais a peu de chances de connaître par la suite une période de chômage. Tout au long de son parcours professionnel, il évolue sur des postes non qualifiés. Les durées moyennes passées dans ces emplois sont d'environ six mois. Il connaît donc durant les trois années une succession d'emplois non qualifiés. Ce parcours, qui correspond à une trajectoire de stabilisation sur des emplois non qualifiés, est observé plus fréquemment chez les apprentis non diplômés (20 % des jeunes de la Génération 92 et 30 % des jeunes de la Génération 98) et les lycéens diplômés<sup>3</sup> (avec plus de 20 %). Dans une moindre mesure, les apprenties non diplômées (environ 20 % de celles sorties en 98) et les lycéens diplômés (près de 25 % de ceux sortis en 1998) ont connu ce type de parcours.

Enfin, le jeune est chômeur dès son entrée sur le marché du travail. Il va alors le plus fréquemment alterner des périodes de chômage et d'emplois non qualifiés. Les durées moyennes passées en emploi varient entre sept et quatorze mois selon la population considérée. Les durées

---

<sup>3</sup> Pour les lycéens diplômés, les probabilités de connaître la première ou la seconde trajectoire sont très proches.

moyennes de chômage sont relativement faibles (autour de six mois) mais elles sont plus longues lorsque le jeune a déjà connu un emploi. Une explication possible de ces résultats pourrait être les indemnités chômage. En effet, le fait d'avoir occupé un emploi un certain temps permet aux jeunes de percevoir des allocations chômage durant une certaine période elle-même liée à la durée passée dans l'emploi occupé. Des études (Bonnal et Fougère 1990 ou Dormont *et al.* 2001 par exemple) montrent que plus la durée d'indemnisation est longue, plus la durée moyenne de chômage avant le retour en emploi est longue. Toutefois on peut penser que, avec ou sans indemnités chômage, un jeune ayant occupé un emploi non qualifié avant la situation de chômage, possède des caractéristiques non observables qui le rendent moins « employable », c'est-à-dire qui diminuent sa probabilité de trouver un emploi, quel que soit son type (Nauze-Fichet et Tomasini 2002). Par conséquent, la durée moyenne de chômage avant l'obtention d'un emploi non qualifié est plus longue. Ces alternances d'emploi non qualifié et de chômage sont observées par les apprenti(e)s et les lycéen(ne)s non diplômé(e)s, avec près d'un tiers pour les sortants en 1992 et un quart pour les sortants en 1998. Ces pourcentages sont plus élevés pour les spécialités industrielles. Dans une moindre mesure, ces parcours sont connus par les apprenties diplômées, ayant préparé une spécialité industrielle, sorties en 1998, et pour les lycéennes diplômées (environ un quart). Les jeunes ayant connu une période de chômage ont plus d'une chance sur deux de connaître une nouvelle période de chômage au cours des trois années considérées. Ce parcours professionnel correspond à une trajectoire de précarisation alternant périodes de chômage et d'emploi.

L'ensemble de ces résultats laisse penser que la première situation connue sur le marché du travail est déterminante pour la suite de la trajectoire professionnelle du jeune (au moins sur les trois années d'observation).

En effet, lorsque le jeune occupe dès la sortie du système éducatif un emploi qualifié, la probabilité de ne pas quitter cet emploi varie autour de 40 %, sauf pour les lycéennes où elle est de l'ordre de 30 %. Ces probabilités sont plus faibles pour la Génération 98, en particulier pour les femmes. De plus, la probabilité d'occuper ce type d'emploi sur toute la période varie entre 50 % (pour les femmes et les lycéens non diplômés) et 70 % (pour les apprentis diplômés). Cette probabilité est légèrement plus faible pour les hommes issus de la Génération 98. Pour les emplois non qualifiés, la probabilité d'occuper, sur toute la période observée le même emploi est de l'ordre de 30 %. Elle est plus faible pour les lycéens issus de la Génération 92. De plus, un jeune ayant été embauché, à la sortie du système éducatif, sur un poste non qualifié a une chance sur deux de connaître au cours de la période d'observation des emplois de même type. Cette récurrence d'emplois non qualifiés est moins fréquemment observée pour les sortants de 1992 qui alternent plus souvent périodes d'emploi et chômage. Notons que des changements de types d'emplois sont bien

évidemment possibles mais sont statistiquement peu fréquents : autrement dit, les chances d'obtenir un emploi qualifié après des emplois non qualifiés sont beaucoup plus faibles que celles d'accéder à d'autres emplois non qualifiés ou de passer par des périodes de chômage.

On peut finalement s'interroger sur l'avantage dont bénéficient les apprentis et sur l'importance de caractéristiques non incluses dans cette modélisation qui peuvent expliquer au moins partiellement cet effet positif. Bordigoni et Mansuy (1996) soulignent que les jeunes qui choisissent l'apprentissage sont, en général, plus motivés par l'acquisition d'une formation professionnelle et par l'apprentissage d'un travail manuel que ceux qui entrent au lycée. Les entreprises qui acceptent des apprentis sont plutôt des petites et moyennes entreprises (deux tiers d'entre elles ont moins de dix salariés). Ces entreprises recourent à l'apprentissage principalement pour former de la main-d'œuvre qualifiée. Les grandes entreprises quant à elles forment des apprentis lorsqu'elles ont un fort besoin de travailleurs qualifiés (Fougère et Schwerdt 2002). Par conséquent, ces deux éléments, c'est-à-dire la qualification et l'expérience acquise dans l'entreprise d'apprentissage et la motivation au travail, sont des caractéristiques non observables par l'économètre qui peuvent expliquer la bonne insertion des apprentis(e)s et en particulier des diplômé(e)s, l'apprentissage et le diplôme étant des signaux positifs pour les entreprises.

Il n'est donc pas rare, pour des jeunes entrant sur le marché du travail, que la spécialité associée à l'emploi occupé ne corresponde pas à la spécialité préparée par le jeune dans le cadre de sa formation initiale. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence de correspondance entre les spécialités. La première pourrait être purement personnelle. Le jeune peut s'apercevoir, après l'expérience acquise dans le cadre de sa formation, que le métier qu'il avait choisi d'exercer ne le satisfait pas pleinement et par conséquent va décider dès son entrée sur le marché du travail de ne pas chercher un emploi correspondant à sa spécialité de formation. Une seconde explication pourrait être liée aux conditions de travail associées à la spécialité préparée jugées trop difficiles. On pourrait ici citer par exemple les métiers de bouche (boulangier, cuisinier) ou les métiers du bâtiment qui obligent les salariés soit à avoir des horaires atypiques (travail de nuit ou tôt le matin, durant les congés de fin de semaine) soit à travailler à l'extérieur malgré des conditions climatiques parfois mauvaises. Enfin, il se peut que, pour certaines spécialités, on observe sur le marché du travail un déséquilibre entre les offres et les demandes. Par conséquent, même si les jeunes souhaitent occuper un emploi correspondant à leur domaine de spécialité, la pénurie de demande sur le marché du travail peut les contraindre (pour des raisons financières ou tout simplement pour pouvoir s'insérer sur le marché) à accepter d'autres types d'emplois, c'est-à-dire des emplois plus ou moins éloignés de leur spécialité initiale.

**Encadré 2. – Définition de la notion d'adéquation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi occupé**

La variable d'adéquation entre les spécialités de formation et de l'emploi occupé a été créée à partir de l'information sur la PCS grâce à une table de correspondance entre les PCS, famille professionnelle et la spécialité de la formation suivie par le jeune. Le jeune trouve un emploi dans sa spécialité lorsque il y a une relation sectorielle ou une relation fonctionnelle entre la spécialité du diplôme et celle requise par l'emploi. La relation est dite sectorielle si par exemple, pour un jeune ayant appris la maçonnerie, un emploi dans sa spécialité sera un emploi obtenu dans le bâtiment ; la relation est dite fonctionnelle si, par exemple, pour un jeune ayant préparé le métier de mécanicien automobile, un emploi dans sa spécialité peut être un emploi de mécanicien qualifié et entretien des équipements industriels. Il faut toutefois noter que certaines erreurs de mesure peuvent survenir : la spécialité des diplômés est parfois, pour certaines formations, imprécise, pouvant impliquer des erreurs d'appréciation de notre part. Pour un niveau d'études donné, l'absence de relation entre la spécialité de formation et la spécialité de l'emploi occupé peut être qualifiée de déclassement horizontal (voir par exemple Forgeot et Gautié 1997).

**TROUVER UN EMPLOI DANS SON DOMAINE DE FORMATION**

Afin de préciser la relation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi occupé et de tester sa stabilité au cours de temps, nous avons étudié, à l'aide d'un modèle *logit*, la probabilité d'occuper au bout des trois années de vie active un emploi dans sa spécialité de formation. La variable considérée a trois modalités : la situation de non-emploi, l'emploi occupé correspond ou non au domaine de spécialité du jeune (voir encadré 2). Il s'agit de déterminer les facteurs explicatifs de l'adéquation entre la formation et l'emploi en termes de spécialités.

La situation en termes d'emplois des jeunes, trois ans après la sortie du système éducatif, dépend ici encore du mode de préparation du diplôme et de son obtention. La situation de non-emploi (chômage, inactivité, formation) est connue dans une des plus grandes proportions par les femmes que par les hommes. En particulier, les femmes sont plus fréquemment observées en situation d'inactivité essentiellement pour des raisons familiales (vie maritale, enfants en bas âge).

Comme dans l'analyse précédente, le mode de préparation du diplôme et son obtention structurent largement les débouchés des jeunes. Préparer sa formation par apprentissage et, surtout, obtenir son diplôme, protègent du chômage et favorisent l'obtention d'un emploi dans le domaine de spécialité de formation. Par rapport à un jeune lycéen non diplômé, la probabilité d'avoir une bonne adéquation augmente de plus de 20 points pour les apprentis diplômés, d'environ 15 points pour les lycéens diplômés

et de 10 points pour les apprentis non diplômés (pour la population féminine seulement). Lorsque l'on s'intéresse aux types d'emploi occupés, outre le fait que la mauvaise adéquation soit en partie associée à des postes non qualifiés (tableau 3), ces emplois sont plutôt des emplois à temps partiel (en particulier pour la population féminine) et temporaires (contrats à durée déterminée ou emplois aidés).

Il convient également de noter que l'adéquation entre spécialités de formation et d'emploi a sensiblement évolué au cours des années 1990, notamment chez les hommes (tableau 2). La probabilité d'obtenir un emploi dans le domaine de sa spécialité de formation est, « toutes choses égales par ailleurs », plus faible pour un jeune de la Génération 98. Cette baisse est essentiellement due au fait que les jeunes ayant préparé un diplôme dans le secteur tertiaire ont une probabilité plus faible d'occuper un emploi dans leur spécialité de formation. Cependant, cela n'est pas vrai pour les jeunes femmes passées par l'apprentissage : près de deux sur trois ont un emploi en rapport avec leur spécialité d'études.

**Tableau 2**  
**Probabilité d'avoir un emploi correspondant à sa spécialité de formation trois ans après la sortie du système éducatif (en %)**

	1992	1998
Hommes, apprentis, diplômés	63,9	52,2
Hommes, apprentis, non diplômés	40,6	35,6
Hommes, lycéens, diplômés	53,0	41,0
Hommes, lycéens, non diplômés	38,0	32,1
Femmes, apprenties, diplômées	57,6	60,0
Femmes, apprenties, non diplômées	35,1	33,7
Femmes, lycéennes, diplômées	38,4	40,8
Femmes, lycéennes, non diplômées	22,8	25,8

Source : Céreq, enquêtes Génération 92 et Génération 98.

Note de lecture : un apprenti diplômé a, en 1998, 52,2 % de chances d'avoir trouvé un emploi en rapport avec sa formation.

La trajectoire professionnelle passée a, ici encore, un effet sur la situation occupée trois ans après la sortie du système éducatif. L'obtention d'un emploi est d'autant plus difficile que le jeune est resté durant une longue période à l'écart de l'emploi. Ces difficultés sont encore plus importantes pour accéder à l'emploi à temps complet et correspondant à la spécialité de formation du jeune. Par exemple, avoir connu au moins douze mois de chômage diminue la probabilité d'avoir une bonne adéquation de près de 30 points et augmente la probabilité d'être en situation de non-emploi de plus de 50 points pour les femmes et de

30 points pour les hommes. Cette difficulté à trouver un emploi correspondant à sa spécialité de formation lorsque la durée passée au chômage est élevée peut résulter de nombreux facteurs. D'une part, les débouchés à l'issue de la spécialité de formation peuvent être insuffisants, ce qui peut contraindre les jeunes à chercher un emploi ou une formation dans une autre spécialité où les opportunités d'emploi sont plus nombreuses. D'autre part, outre l'effet signal négatif parfois associé par les employeurs au passage par le chômage, il se peut que les connaissances acquises se soient amoindries par manque d'expérience, et par conséquent la probabilité de trouver un emploi correspondant à son domaine de spécialité devient plus faible.

Tableau 3  
Adéquation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi occupé à la sortie du système éducatif (en %)

	ENQ		EQ	
	1992	1998	1992	1998
Hommes, apprentis, diplômés	65,8	48,0	80,3	68,7
Hommes, apprentis, non diplômés	51,0	34,3	59,7	57,1
Hommes, lycéens, diplômés	50,3	38,3	63,0	50,4
Hommes, lycéens, non diplômés	40,5	30,9	36,4	33,9
Femmes, apprenties, diplômées	45,6	51,5	81,9	81,2
Femmes, apprenties, non diplômées	35,3	40,3	73,8	53,7
Femmes, lycéennes, diplômées	34,1	37,9	51,4	49,6
Femmes, lycéennes, non diplômées	25,0	23,1	39,6	39,0

Source : Céreq, enquêtes Génération 92 et Génération 98.

Note de lecture : un apprenti diplômé a, en 1998, 48 % de chances d'avoir trouvé un emploi en rapport avec sa formation lorsqu'il accède à un emploi non qualifié.

Il est enfin possible de comparer l'accès à l'emploi qualifié et l'accès à un emploi correspondant à la spécialité de formation. Le tableau 3 montre qu'il existe une corrélation forte entre la qualification de l'emploi occupé et une bonne adéquation entre la spécialité de formation et la spécialité de l'emploi occupé. Les apprentis diplômés embauchés sur des postes d'employé qualifié ont à 80 % pour les femmes et 70 % pour les hommes une bonne adéquation entre les spécialités de formation et d'emploi occupé. Ces pourcentages sont plus faibles pour les lycéens ou les non-diplômés, et moins bons pour les hommes sortis en 1998.

## CONCLUSION

Pour les jeunes de niveau V, et quelle que soit la génération considérée, la formation par apprentissage et l'obtention du diplôme favorisent l'accès aux emplois qualifiés et protègent du chômage. Bien que la comparaison entre les apprentis et les lycéens soit délicate, il semblerait que les entreprises valorisent en termes d'emploi, et en particulier de qualification, le fait que le jeune ait une certaine expérience professionnelle. Dans le même sens, les chances d'obtenir un emploi correspondant à sa spécialité de formation augmentent sensiblement avec l'apprentissage, indépendamment de la spécialité préparée. En revanche, l'obtention du diplôme conditionne toujours largement l'accès à l'emploi dans la spécialité, surtout lorsque l'emploi est qualifié.

En outre, malgré l'amélioration de la conjoncture observée entre les deux générations de sortants, la qualité de la relation formation-emploi au niveau V ne s'est globalement pas améliorée pour les jeunes sortis sur le marché du travail en 1998, comparativement à ceux sortis en 1992.

Enfin, à la fin des années 1990, plus de 60 % des actifs ayant achevé leurs études depuis moins de cinq ans avaient au moins le baccalauréat. Dans un tel contexte, peut-on encore occuper des emplois qualifiés après un CAP ou un BEP ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BISAULT L., DESTIVAL V. et GOUX D. (1994), « Emploi et chômage des non qualifiés en France », *Économie et Statistique*, n° 273, pp.17-27.
- BONNAL L. et BOUMAHDI R. (2004), « Salaire, adéquation entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi : effet de la formation continue », *Mimeo*.
- BONNAL L., CLÉMENT D. et MENDES-CLÉMENT S. (2005), « D'une génération à l'autre : la primo-insertion des hommes sortants de niveau V », *Économie et Statistique*, à paraître.
- BONNAL L., FAVARD P et MENDES-CLÉMENT S. (2004), *La qualification des emplois dans les trajectoires d'insertion des jeunes de niveau V*, Céreq, Relief, n° 4, pp. 189-201.
- BONNAL L., FLEURY L. et ROCHARD M.-B. (1999), « L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies », *Économie et Statistique*, n° 323 (3), pp. 3-30.
- BONNAL L. et FOUGÈRE D. (1990), « Les déterminants individuels des durées de chômage », *Économie et Prévision*, n° 5, pp. 45-82.
- BORDIGONI M. et MANSUY M. (1996), « L'apprentissage en 1996 : du CAP au diplôme d'ingénieur », *Bref*, Céreq, n° 122.
- BURNOD G. et CHENU A. (2001), « Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, n° 86, pp. 87-105.
- CHARDON O. (2002), *La qualification des employés*, document de travail INSEE n°F0202.
- DORMONT B., FOUGÈRE D. et PRIETO A. (2001), « L'effet de l'allocation unique dégressive sur la reprise d'emploi », *Économie et Statistique*, n° 343, pp. 3-28.

- FORGEOT G. et GAUTIÉ J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- FOUGÈRE D. et SCHWERDT W. (2002), « Are apprentices productive ? », *Applied Economics Quarterly*, n° 48, pp. 317-346.
- MARGOLIS D. et SIMONNET V. (2003), « Educational track, networks and labor market outcomes », *Cahiers de la MSE*, n° 2003-06.
- MENDES-CLÉMENT S. (2003), *Les processus de transition vers le marché du travail : une comparaison de l'insertion des apprentis et des lycéens*, Thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.
- PEROT Y. et SIMON-ZARCA G. (1998), « Apprentissage : de nouveaux parcours de formation », *Bref, Céreq*, n° 139.
- SOLLOGOUB M. et ULRICH V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel », *Économie et Statistique*, n° 323 (3), pp. 31-49.

### ***III.***

---

***Des emplois qui ne correspondent pas  
aux formations***

## Introduction

Les constats dressés dans la partie 2 méritent d'être discutés et expliqués. Pourquoi n'y a-t-il pas plus de correspondance entre les formations et les emplois ? Peut-on parler de faille (ou de faillite) d'un modèle adéquationniste ? L'inadéquation n'est-elle d'ailleurs qu'apparente ?

Jean Vincens répond à ces questions, à partir d'une réflexion théorique sur la notion d'adéquation, souvent considérée comme un objectif de la politique publique de l'éducation et de l'emploi. L'économiste remet ainsi en cause le postulat selon lequel une bonne correspondance entre formations initiales et emplois correspondrait à un optimum dans l'allocation des ressources vers lequel mènerait une conduite rationnelle des agents (jeunes et employeurs). Pour qu'il en soit ainsi, une série d'hypothèses doivent être vérifiées : en particulier, les qualités productives d'un individu dans un emploi doivent être essentiellement liées à la formation initiale et les employeurs doivent recruter sur des emplois dont les compétences requises sont très proches de ces qualités productives.

Certains discours patronaux réclament souvent un meilleur ajustement des formations sur les emplois existants. Mais les pratiques de recrutement, d'affectation de la main-d'œuvre sur les postes et de rémunération sont-elles en accord avec cela ? Comment les divers emplois sont-ils attribués ? Jusqu'où apparaissent des préférences, voire des barrières, liées au diplôme ? En privilégiant une approche par familles d'emploi, les deux premières contributions illustrent la façon dont sont pourvus les emplois dans divers domaines professionnels.

La contribution d'Olivier Chardon propose un panorama de l'embauche dans les différentes professions en fonction de la place qu'elles réservent aux jeunes et à leurs spécialités de formation. Différents critères caractérisant les recrutements ou les titulaires des emplois lui permettent d'identifier six groupes de familles professionnelles alimentées de manière plus ou moins spécifique par certaines spécialités de formation, avec des recrutements plus ou moins durables et plus ou moins ouverts aux

jeunes. Comme le laissait prévoir l'approche théorique de Jean Vincens, les métiers où la correspondance formation-emploi est la règle regroupent une minorité d'emplois. Dans plusieurs domaines, l'ancienneté ou l'expérience professionnelle acquise après la formation initiale semblent d'ailleurs primer sur la spécialité de formation initiale dans les recrutements.

Prenant davantage en compte l'articulation entre niveaux et spécialités, la contribution de Thomas Couppié et Alberto Lopez examine la relation formation-emploi dans un champ plus limité : celui des emplois tertiaires de niveau « employé ». On y trouve des régimes d'alimentation des postes et de rémunération de la formation très contrastés avec des tendances très variables selon les emplois. Dans certains domaines professionnels comme le tertiaire administratif, les « embauches surdiplômées » deviennent de plus en plus la règle. Dans d'autres, au contraire, se concentrent les moins diplômés. Dans certains domaines, on recrute suivant une logique de « métier » (marché professionnel), la spécialité de formation joue alors un rôle primordial. Tandis que dans d'autres, les formations des employés sont assez disparates.

Les contributions qui suivent s'interrogent sur d'autres facteurs explicatifs de cette inadéquation. En mobilisant les enquêtes d'insertion du Céreq, elles montrent comment des parcours différenciés en amont de la formation, durant la formation puis sur le marché du travail orientent progressivement les jeunes vers des emplois qui correspondent plus ou moins à leur formation.

Frédéric Lainé s'interroge sur les caractéristiques individuelles autres que la formation, qui influencent les choix professionnels des jeunes à leur sortie sur le marché du travail. En se limitant à quatre domaines professionnels, il analyse en outre comment les origines sociales ou géographiques ainsi que les expériences de travail en cours d'études influencent l'entrée des jeunes dans des emplois auxquels leur formation ne les prédestinait pas.

Les trajectoires dans le système éducatif apparaissent de plus en plus complexes, avec des passages entre filières professionnelles et filières générales. Arnaud Dupray et Isabelle Recotillet analysent cette hétérogénéité des parcours scolaires et tentent d'en repérer quelques incidences sur l'insertion professionnelle. Ainsi, pour les jeunes sortants du premier cycle de l'enseignement supérieur (BTS, DUT, DEUG), ils identifient plus de vingt types de parcours scolaires différents dont certains comportent des passages entre voie générale et voie professionnelle peu conformes au regard des cursus classiques. Le devenir professionnel de ces jeunes ayant suivi ces cursus « atypiques » est alors comparé à celui des jeunes plus « classiques » sortant avec le même diplôme, notamment sous l'angle de la correspondance emploi-formation.

La contribution de Mireille Bruyère, Jean-Michel Espinasse et Bernard Fourcade analyse les cheminements de jeunes issus de mêmes formations. À travers une typologie des trajectoires, on voit comment ces individus

s'orientent sur le marché du travail vers des domaines professionnels plus ou moins éloignés de leur formation sans que leur stabilité professionnelle en soit affectée. Durant leurs trois premières années actives, les carrières professionnelles où formation initiale et domaines professionnels correspondent sont largement minoritaires en dessous du baccalauréat. Les auteurs défendent la thèse selon laquelle un processus de construction de compétences et de spécialisation s'enracine dans les premières expériences professionnelles.

À partir d'un travail plus qualitatif basé sur des entretiens, Arnel Testenoire et Danièle Trancart posent le problème du rapport au métier pour les jeunes filles sorties de formation au niveau CAP-BEP. Elle montre comment ce rapport va évoluer à la fin de leurs études et au cours de leurs premières années de vie active et comment il va, *in fine*, conduire les jeunes filles à occuper des emplois plus ou moins éloignés de leur formation.

Enfin, la contribution de Mireille Bruyère et Philippe Lemistre s'interroge sur la rentabilité individuelle et notamment salariale de l'adéquation. Cet avantage salarial apparaît en général bien faible (inférieur à 5 %) même s'il a tendance à croître avec le niveau de diplôme.

---

## L'adéquation formation-emploi

*Jean Vincens*

L'étude<sup>1</sup> qui suit cherche à préciser le sens de l'adéquation formation-emploi conçue comme un objectif de la politique de l'éducation et de l'emploi. C'est en effet dans cette perspective qu'est apparue l'idée d'adéquation, fondée sur un bon sens apparent : si un individu se forme, c'est-à-dire acquiert des compétences spécifiées en vue d'occuper un emploi donné, d'exercer une profession déterminée, il est logique de se demander s'il atteint son objectif. Mais le bon sens est un simplificateur quelquefois redoutable et il faut reprendre l'analyse de plus haut.

L'adjectif « adéquat » signifie « qui convient parfaitement » et l'adéquation est « l'état de ce qui est adéquat ». De là découle une première distinction entre ce que nous pouvons appeler l'adéquation qualitative ou individuelle et l'adéquation quantitative entre deux ensembles.

L'adéquation qualitative est établie entre deux éléments et exprime une complémentarité. Autrement dit un certain résultat est obtenu par la mise en relation des deux éléments. Dans les situations qui nous intéressent la relation est voulue par des acteurs conscients ; elle exprime donc une intention, une finalité qui permet de dire dans quel cas l'objectif est atteint de façon adéquate ; logiquement il s'agit d'un problème analogue à celui du type contenant-contenu : l'adéquation entre le contenant et le contenu est réalisée lorsque l'objectif défini à l'avance est atteint ; cela peut aller du contenant le moins encombrant possible au contenant étanche, anti-chocs, anti-radiations, etc.

---

<sup>1</sup> Ce texte doit beaucoup aux discussions que j'ai eues avec J.-M. Espinasse. Je le remercie vivement de l'intérêt qu'il a porté à cette réflexion.

Mais ce n'est pas tout : il faut toujours spécifier le sens de la relation qui peut aller du contenant au contenu ou l'inverse puisqu'il est toujours possible de dire que tel contenant est adéquat à tel contenu ou que tel contenu est adéquat à tel contenant ; et comme si ce n'était pas déjà assez compliqué, il est possible de définir une finalité impliquant une adéquation réciproque : le contenant convient parfaitement à tel contenu en ce sens qu'il assure la protection souhaitée et le contenu convient non moins parfaitement au contenant en ce sens qu'il utilise toutes les propriétés du contenant.

Enfin l'adéquation qualitative peut être absolue ou relative : l'adéquation absolue correspond à la définition du mot adéquat ; elle désigne l'état de convenance parfaite entre les deux éléments ; l'adéquation relative désigne le meilleur état de convenance qui peut être obtenu étant donné les éléments disponibles pour effectuer la mise en rapport.

Pour expliquer l'adéquation quantitative, considérons deux ensembles d'éléments, E et E'. Tous les éléments *e* composant E sont semblables et il en est de même pour les éléments *e'* composant E'. L'adéquation qualitative entre *e* et *e'* est supposée exister. L'adéquation quantitative dépend alors de la finalité choisie : elle peut être atteinte lorsque tous les éléments de l'ensemble E ont leur complémentaire dans E', ce qui suppose que E' comprend au moins autant d'éléments que E ; mais la finalité inverse peut être choisie ; elle exige que E comprenne au moins autant d'éléments que E' ; enfin la finalité peut être l'égalité entre les deux ensembles, le nombre d'éléments étant le même dans chacun.

#### LE POSTULAT DE L'ADÉQUATION FORMATION-EMPLOI

Appliquer ces définitions de l'adéquation à la relation formation-emploi exige (a) de bien définir ces deux termes qui sont en quelque sorte les « éléments » entre lesquels la relation d'adéquation est recherchée et (b) de préciser les finalités choisies puisque ce sont ces finalités qui donnent un sens à l'adéquation.

##### *Emploi et formation*

Un emploi est un ensemble de tâches habituellement confiées à un individu. L'adéquation qualitative entre un emploi donné et un individu exige au minimum que cet individu soit capable d'exécuter les tâches constitutives de cet emploi pour obtenir le résultat souhaité.

Aucun emploi n'est totalement semblable à un autre, mais cela n'empêche pas de construire des nomenclatures, c'est-à-dire de regrouper les emplois selon divers critères qui font ressortir les similitudes ; les critères qui nous intéressent ici sont ceux qui reposent sur les similitudes de compétences ou capacités nécessaires pour accomplir les tâches.

Chaque rubrique d'une telle nomenclature énonce ainsi les tâches communes et donc les capacités communes à tous les individus occupant les emplois réunis dans cette rubrique. Plus le regroupement des emplois est large, plus la rubrique laisse de côté une part plus importante des capacités requises pour chacun des emplois de cette rubrique. Soit un individu identifié par les seules capacités qui définissent la rubrique (par exemple ouvrier qualifié de la mécanique); au vu de ces seules informations, l'adéquation qualitative de cet individu avec un emploi qualifié de la mécanique sera une adéquation relative qui tendra vers l'adéquation qualitative absolue (sans jamais l'atteindre) à mesure que l'on envisagera des rubriques plus précises (ouvrier qualifié de la mécanique auto par exemple).

Une formation est une activité qui tend à faire acquérir des capacités à l'individu. Définition large qui nous permet de ne pas entrer dans les débats sur les rôles de l'école. Ce que nous devons faire pour analyser l'adéquation formation-emploi, c'est exprimer la formation en termes d'éléments distincts appropriés à la mise en rapport avec les emplois.

Le coût moyen d'acquisition d'un ensemble de connaissances ou de capacités peut être mesuré de plusieurs façons qui sont liées au mode d'acquisition; l'acquisition par voie scolaire à plein temps se distingue de l'acquisition combinée à une autre activité, notamment le travail; par ailleurs chaque mode d'acquisition peut se révéler très supérieur aux autres pour certaines compétences.

Toute acquisition de capacités par un individu s'appuie sur des acquis existants chez lui. De ce constat banal découle l'analyse usuelle du système éducatif comme processus orienté d'accumulation de capacités.

Par référence au système éducatif, une formation est constituée par l'ensemble des cursus successifs suivis par l'individu. La nomenclature des niveaux se fonde sur la durée des études, c'est-à-dire le nombre de cycles suivis. L'hypothèse implicite faite dans la plupart des discours sur l'adéquation est que le parcours de la majorité des individus est linéaire: chacun enchaîne des cycles ou cursus et s'arrête à un point donné qui permet de définir sa formation en termes de niveau et de contenu (la spécialité, professionnelle ou non). La mise en rapport de la formation et de l'emploi est faite en termes de spécialités ou en termes de niveau. En bonne logique le principe de mise en rapport de la formation et de l'emploi est le même dans les deux cas; en raisonnant en termes de niveaux de formation et d'emploi on vise une adéquation qualitative relative<sup>2</sup>, alors que le raisonnement en termes de spécialités de formation et d'emploi tend à se rapprocher de l'adéquation qualitative absolue; mais dans les deux cas il s'agit toujours de mettre en rapport un élément « formation » défini

---

<sup>2</sup> Parler d'adéquation de niveau ne signifie pas qu'on suppose que tous les individus d'un niveau donné sont interchangeables dans les emplois de ce niveau, mais simplement qu'ils possèdent certaines compétences que n'ont pas les individus de niveau de formation inférieur.

de façon plus ou moins précise (niveau ou spécialité et niveau) et un élément « emploi », lui aussi défini plus ou moins précisément.

Nous avons maintenant les outils nécessaires pour cerner la question de l'adéquation.

### *L'adéquation*

L'adéquation qualitative en termes de spécialité professionnelle visant un domaine d'emploi est supposée réalisée par la construction même des cursus dans le cadre des dispositifs institutionnels comme les commissions professionnelles consultatives (CPC). Les employeurs sont censés indiquer les tâches constitutives des emplois et les formateurs en déduisent les compétences nécessaires ainsi que la façon de les faire acquérir. À la base de ce dispositif il y a donc l'idée de différenciation : puisque les emplois sont différents ils exigent des compétences différentes ; l'adéquation qualitative devient un objectif ; le système productif demande au système éducatif les formations adéquates, la finalité est de fournir les compétences nécessaires ; cependant il n'est pas indispensable pour autant de retenir une conception étroite de la détermination des contenus d'emplois par la technique seule. La notion d'adéquation qualitative dans son principe est compatible avec un jeu d'influences réciproques qui conduit à une interdépendance, de la formation à l'emploi et de l'emploi aux possibilités offertes par la formation reçue par les individus. Avec l'idée de différenciation nous sommes au cœur du postulat de l'adéquation des spécialités de formation professionnelle. Toute formation prétend avoir une cible et donner le meilleur moyen pour l'atteindre ; et réciproquement elle prétend offrir aux employeurs les individus possédant, mieux que les autres formés, les compétences souhaitées. Le postulat de l'adéquation qualitative repose sur l'idée d'avantage comparatif réciproque pour l'individu formé et pour l'employeur. Par ailleurs cette adéquation évolue ; par exemple, les employeurs peuvent estimer que telle formation adéquate à tel domaine d'emploi convient aussi pour un autre emploi (une formation technique et un emploi technico-commercial), de sorte que le domaine d'adéquation de la formation s'étend et se renouvelle.

L'adéquation quantitative, en tant qu'objectif, découle de l'adéquation qualitative : si le formé ne peut mieux faire que d'utiliser sa formation et si l'employeur ne peut pas trouver un individu qui convienne mieux pour ce type d'emploi, l'intérêt de tous est d'arriver au bon équilibre où l'offre égale la demande.

La question de l'adéquation formation-emploi est donc au départ une prédiction sur les probabilités d'établir une relation d'emploi concrétisée par un contrat de travail : un emploi est proposé, il constitue une demande de travail, des candidats se présentent, ils constituent l'offre de travail ; la prédiction est que le meilleur candidat se trouvera parmi ceux qui ont le diplôme adéquat. Symétriquement, si un individu ayant une formation

donnée examine les emplois proposés auxquels il peut candidater, le meilleur sera l'un de ceux qui sont adéquats à sa formation.

Cette prédiction doit être cependant mieux spécifiée sur trois points :

- elle concerne les débutants ayant des formations différentes ;
- elle s'accorde avec l'idée que l'expérience améliore les compétences d'un individu ; par conséquent le titulaire du diplôme adéquat ayant en plus de l'expérience « domine » sur le marché du travail le débutant sans expérience, bien qu'il puisse y avoir des exceptions ;
- elle n'exclut pas que la compétence ou qualification donnée par la formation initiale puisse être acquise aussi par la pratique plus ou moins combinée avec des éléments de formation plus explicite ; sauf dans sa version la plus restrictive, le postulat de l'adéquation ne donne pas au système éducatif le monopole de l'acquisition des compétences (cf. les analyses du modèle « client-fournisseur »).

Le postulat ne dit pas, d'autre part, que les individus sont interchangeables et les emplois standardisés ; par conséquent si le maintien de la relation d'emploi est un « bien d'expérience », l'employeur et le salarié ayant besoin de temps pour juger la qualité de la relation, l'adéquation ne se confond pas avec un appariement au sens de Jovanovic (1979a)<sup>3</sup>. L'adéquation formation-emploi se situe en amont, elle veut être un principe de repérage et d'ordre dans la quête d'un emploi ou d'un salarié et son domaine majeur d'application doit être l'entrée dans la vie active, moment où la formation reçue est le moyen le plus évident de commencer à différencier les individus.

#### LES CAUSES ÉVIDENTES DE L'INADÉQUATION

Admettons pour l'instant le postulat de l'adéquation. Pour que le fonctionnement économique réel soit conforme à la prédiction, il faudrait ou bien une planification infaillible et omnisciente ou bien une économie de marché parfaitement concurrentielle sans frictions d'aucune sorte. Dans ces deux cas en effet l'adéquation formation-emploi serait toujours plus avantageuse pour tous et elle se réaliserait par le jeu des mécanismes d'allocation des ressources, ceux des organismes de planification ou ceux du marché.

Nous sommes loin de ces types d'économie. De là les causes évidentes de l'inadéquation quantitative ou qualitative.

---

<sup>3</sup> Selon cet auteur, il existe un appariement entre un travailleur et un emploi lorsque l'entreprise estime qu'elle ne pourrait pas améliorer l'efficacité si l'emploi était tenu par une autre personne et qu'en même temps le travailleur estime qu'il ne pourrait pas être plus efficace (= gagner davantage) dans une autre entreprise.

### *L'inadéquation quantitative*

S'il y a trop ou pas assez de formés d'une spécialité quelconque, l'équilibre ne se rétablit pas instantanément par des variations du salaire relatif et par la grâce de l'élasticité-prix de l'offre et de la demande de travail. D'où la nécessité de chercher un autre emploi ou d'autres candidats, avec les conséquences connues : déclassement, sous-utilisation de compétences, surcoûts de formation.

Le phénomène est aggravé par les coûts d'information et de mobilité ; ainsi des déséquilibres locaux de sens inverse peuvent persister parce que l'avantage comparatif résultant par hypothèse de l'adéquation est surpassé par ces coûts.

Les caractéristiques des compétences demandées par l'employeur parce qu'elles sont nécessaires pour occuper l'emploi, jouent ici un rôle important. Nous nous référons ici à la distinction classique entre les compétences générales ou transférables et les compétences propres à l'emploi<sup>4</sup>.

Soit  $E^*$  les compétences requises pour occuper un emploi ;  $E^* = G + P^*$  ;  $G$  étant les compétences transférables, utilisables dans d'autres emplois et  $P^*$  les compétences propres à cet emploi ou domaine d'emploi<sup>5</sup>. Il faut bien préciser la question ; dire que les compétences propres sont peu importantes dans un emploi, signifie non pas qu'elles n'influencent pas l'efficacité, mais qu'elles peuvent être acquises à faible coût, donc généralement en peu de temps ; dans ce cas, tout individu ayant les compétences générales requises pourra remplir assez aisément la condition de compétence pour cet emploi ; dire que les compétences propres sont importantes signifie *a contrario* que leur acquisition est coûteuse, mais n'implique pas pour autant que les compétences générales ne sont pas un élément essentiel de l'efficacité dans l'emploi. Plus exactement, dans l'exécution des tâches, les diverses compétences sont utilisées de manière le plus souvent indissociable. Ce qui compte est donc le coût d'acquisition des diverses compétences.

Ainsi une « inadéquation quantitative » sera d'autant moins coûteuse à gérer que la part des compétences propres réclamées par l'emploi sera faible.

---

<sup>4</sup> Voir par exemple Léné (1998). Cette réflexion rejoint les débats anciens sur la transférabilité des compétences ; voir l'ouvrage édité par le Cereq, *L'analyse des qualifications et les classifications d'emplois*, Bibliothèque du Cereq, n° 5, sept. 1973 et l'article de Gérard Hirigoyen (1983)

<sup>5</sup> Il s'agit des compétences propres à l'emploi et non à l'entreprise, ce qui différencie cette analyse de celle de Becker.

*L'inadéquation qualitative*

Une formation donnée tend à homogénéiser son programme, de façon à ce que tous les établissements où elle est préparée fournissent le même « produit ». Les emplois au contraire tendent à se différencier d'une entreprise à l'autre, de sorte qu'une appellation donnée recouvre des emplois qui ne sont pas forcément identiques ; si cette dispersion est trop forte, le postulat de l'adéquation n'a plus beaucoup de sens ; c'est pourquoi, lorsqu'une relation forte est établie entre une formation et un type d'emploi, il existe des dispositifs volontaristes d'homogénéisation des emplois d'une entreprise à l'autre ; cela contribue à la création de marchés professionnels au sens précis du terme.

Les contenus d'emplois évoluent sous l'effet des variables qui déterminent justement ce contenu : la technique, mais aussi les choix d'organisation, la nature des produits, l'offre de compétences, donc la rareté relative de certaines d'entre elles. Par conséquent l'adéquation formation-emploi ne pourrait être maintenue que par une adaptation constante des formations ; si cette adaptation ne se fait pas au rythme voulu, les plus fidèles partisans du postulat de l'adéquation reconnaîtront que celle-ci n'est pas parfaite.

Ces causes évidentes d'inadéquation qualitative ont conduit à prôner des formations professionnelles plus larges de façon à éviter les spécialisations étroites ; ces formations larges doivent aussi permettre des évolutions de carrière avec ou sans reprises d'études.

En fait cela aboutit à un nouveau partage des rôles dans la formation ; le développement de la formation organisée dans le cadre du système éducatif s'inscrivait dans une évolution à long terme qui avait extériorisé une grande partie de l'acquisition des compétences professionnelles et du processus de socialisation ; l'école remplaçait la famille et l'entreprise. L'évolution vers des formations professionnelles larges déplace à nouveau les frontières, souvent d'ailleurs de moins en moins marquées.

Une autre façon de répondre au risque d'inadéquation qualitative est aussi de modifier les cursus de formation de manière à retarder la spécialisation, en espérant quelquefois qu'elle pourra se faire « à la demande », après le recrutement dans l'entreprise.

Cette analyse très classique, pour ne pas dire très sage, ne peut fâcher personne : le postulat de l'adéquation est respecté ; il est même complété en quelque sorte par un « postulat de l'inadéquation » : dans l'économie réelle il n'est pas possible d'arriver à l'adéquation généralisée formation-emploi, mais il faut cependant développer la formation car les compétences tirent les emplois vers le haut ; certaines formes d'inadéquations temporaires sont censées dynamiser l'économie en poussant les entreprises à modifier les contenus d'emplois.

### LA CRITIQUE DU POSTULAT DE L'ADÉQUATION QUALITATIVE

Il faut revenir aux fondements du postulat. Le point de départ est l'idée de différenciation liée à la division du travail, elle-même représentée par l'existence d'emplois ; un emploi est l'ensemble de tâches habituellement confiées à un individu ; cela s'accorde avec l'idée que les emplois ne sont jamais parfaitement définis et que leur contenu évolue avec le temps et même selon les caractéristiques de ceux qui les occupent.

L'adéquation qualitative formation-emploi est alors posée comme une condition de réalisation d'un contrat optimal entre l'individu et l'employeur. C'est ce qu'il faut examiner de plus près.

#### *Les logiques d'acteurs*

Il faut partir de la notion de compétence entendue de façon très générale comme capacité de faire.

D'une part, chaque individu a un vecteur de compétences qui résulte de l'inné et de l'acquis, en sachant que toutes les activités humaines sont susceptibles de faire acquérir des compétences. La formation est naturellement un moyen privilégié d'acquisition de compétences puisqu'elle est spécialisée dans cette tâche.

Le vecteur de compétences d'un individu évolue dans le temps, il exprime la personnalité de cet individu et il n'est évidemment pas une simple juxtaposition de savoir-faire.

Le vecteur de compétences d'un individu peut être divisé en deux parties, F et I. F représente les compétences acquises ou révélées par la formation qu'il a reçue ; le terme de compétences révélées désigne les capacités et les connaissances sans lesquelles l'individu n'aurait pas pu aller jusqu'au bout de sa formation. I désigne les autres compétences, innées ou acquises hors de la formation. La distinction entre F et I est claire dans la pratique : un individu peut avoir un diplôme de 3<sup>e</sup> cycle de mathématiques et être bon musicien alors que son condisciple ayant obtenu le même diplôme est, lui, un adepte du rugby. Il n'est pas nécessaire d'entamer une discussion sur le point de savoir en quoi la musique ou le rugby ont pu influencer l'apprentissage des mathématiques ; il suffit de constater que ni le programme de la formation en mathématiques, ni la mise en oeuvre de ce programme ne font apparaître une quelconque relation avec la musique ou le rugby. Il n'empêche que le vecteur de compétences des deux individus comprend une partie commune, F, et une partie individualisée, I, qui pour le premier comprend *notamment* sa culture musicale et pour le second *notamment* sa pratique sportive.

Chaque personne cherchant un emploi essaie de trouver celui qui lui procure le plus grand avantage comparatif, ou plus simplement celui dont le rapport avantages/inconvénients est le plus élevé. Si l'individu ne se préoccupe que de son salaire, l'emploi optimal sera celui qui procure le

plus haut salaire<sup>6</sup>. Pour cela l'individu doit trouver l'emploi qui utilise les compétences les plus valorisées qui se trouvent dans son vecteur de compétences. Plus exactement le vecteur de compétences T englobe plusieurs sous-ensembles de compétences,  $T_a$ ,  $T_b$ , etc., chaque sous-ensemble étant proche de ce qui est demandé pour un emploi ; à chaque emploi correspond un salaire (ou une fourchette de salaires) ; parmi tous les emplois auxquels il peut espérer accéder étant donné son vecteur de compétences T, l'individu qui cherche le plus haut salaire possible va sélectionner dans T le sous-ensemble  $T_w$  qui correspond à l'emploi associé au salaire le plus élevé.

L'entreprise, de son côté, recrute un individu pour un emploi, un rôle, une fonction qui exige des compétences. Ce que souhaite l'entreprise peut être résumé comme suit :

- elle ne veut payer que les compétences qu'elle utilise ou compte utiliser à brève échéance. L'incertitude est trop grande pour payer aujourd'hui un salaire correspondant à des compétences que l'on n'utilisera que dans plusieurs années<sup>7</sup> ;

- elle définit un vecteur de compétences requises<sup>8</sup>. Mais plus généralement elle cherche le plus grand avantage comparatif dans le rapport efficacité/coûts<sup>9</sup>. Elle est donc capable d'associer éventuellement différents niveaux d'efficacité à différents vecteurs de compétences ;

- l'efficacité est directement liée aux compétences de l'individu et, par définition, l'individu le plus efficace a des compétences que les autres n'ont pas ou possèdent à un moindre degré ;

- le coût afférent à un emploi est directement lié au prix des compétences qu'il mobilise<sup>10</sup>.

- le coût afférent à un emploi comprend deux éléments, le salaire  $w$  et le coût  $d$ , entraîné par l'acquisition de compétences après l'embauche. Ce coût  $d$  correspond à deux cas différents ; (a) c'est d'abord  $d'$  le coût inévitable de la mise au travail (Vaneecloo 1982 ; Léné 1998) ou de l'acquisition de compétences spécifiques au sens de Becker ; ces compétences ne peuvent être acquises que dans l'entreprise pour un état

<sup>6</sup> Mais il est facile de compliquer la fonction d'utilité : avoir un emploi stable, une activité peu stressante, « *viure al pais* », etc.

<sup>7</sup> Ce n'est pas en contradiction avec l'embauche de « hauts potentiels » que l'entreprise s'efforcera de garder pour en faire ses futurs dirigeants ; au contraire cela explique la forte pente de la croissance de leurs rémunérations au cours de leur carrière.

<sup>8</sup> D'où les référentiels de compétences d'un emploi.

<sup>9</sup> L'allocation des travailleurs aux emplois peut dépendre d'un principe autre que celui de l'avantage comparatif, à savoir le principe de « l'échelle d'opération » : par exemple si un travail exige l'utilisation d'une machine coûteuse, il y a intérêt à placer dans cet emploi un travailleur très efficace (Sattinger 1992) ; la question avait été notamment étudiée par Akerlof (1981).

<sup>10</sup> Ou tout autre mode de détermination des rémunérations ; mais dans tous les cas, via le diplôme, la responsabilité, les difficultés de la tâche, on en revient toujours à des compétences plus ou moins rares.

donné des techniques pédagogiques et des institutions de formation ; plus exactement tout autre mode d'acquisition serait plus coûteux ; (b) c'est ensuite le coût  $d''$  d'acquisition de compétences que l'individu aurait pu posséder lors de l'embauche, mais qu'il n'a pas ; l'entreprise a cependant recruté cette personne, soit parce que, à efficacité égale, le coût total  $w''+d''+d'$  est inférieur au coût  $w'+d'$  d'un individu qui aurait possédé toutes les compétences lors de l'embauche, soit parce que l'entreprise n'a pas trouvé un tel candidat et a dû accepter ce coût supplémentaire  $d''$  pour le former.

### *Le processus de choix*

Le processus qui aboutit à l'embauche implique donc une comparaison des vecteurs de compétences individuels et des vecteurs requis par l'emploi.

L'employeur propose un emploi et affiche les compétences minimales requises ainsi qu'une fourchette de salaires.

Les individus qui candidatent pour cet emploi sont ceux qui estiment que leurs compétences les plus valorisables, exprimées par  $T_w$ , sont voisines des compétences requises pour l'emploi.

L'employeur sélectionne le candidat qui présente le meilleur rapport efficacité/coût. Supposons que le salaire soit unique ; les différences de coût entre les candidats dépendent de  $d''$ , les coûts d'acquisition des compétences que certains n'ont pas, bien que d'autres candidats les possèdent ; si, entre les candidats, les différences d'efficacité présumée sont faibles, les meilleurs candidats seront évidemment ceux pour lesquels  $d''$  seront nuls.

Mais si les différences d'efficacité sont assez marquées, il est logiquement possible que les meilleurs candidats se trouvent parmi ceux pour qui  $d''$  n'est pas nul ; en somme il faut s'interroger sur le coût d'acquisition d'un niveau donné d'efficacité : soit deux individus  $I^o$  et  $I^*$ , ayant respectivement les niveaux potentiels d'efficacité  $e^o$  et  $e^*$  avec  $e^o$  inférieur à  $e^*$ .  $I^o$  atteint  $e^o$  avec le salaire  $w$  et le coût  $d'$  de mise au travail ; il y a adéquation compétences-emploi à l'embauche pour le niveau d'efficacité  $e^o$  ;  $I^o$  pourrait atteindre le niveau d'efficacité  $e^*$  si l'entreprise dépensait  $d^o$  ;  $I^*$  atteint l'efficacité  $e^*$  si l'entreprise dépense, outre  $w$  et  $d'$ , le montant  $d^*$  inférieur à  $d^o$  ; le choix de l'employeur dépend du niveau d'efficacité qu'il retient<sup>11</sup> :

- ainsi, lorsque le niveau d'efficacité est peu influencé par les compétences individuelles au-dessus du seuil minimum, le salaire est probablement unique et le meilleur candidat est celui dont le sous-ensemble  $T_w$  correspond aux compétences requises ; le coût pour

---

<sup>11</sup> Le choix du plus haut niveau d'efficacité sera le plus probable si l'argument de l'échelle d'opérations est retenu (cf. note 7). Par ailleurs le raisonnement n'est pas changé si le salaire de l'individu  $I^*$  est supérieur à celui de l'individu  $I^o$  ; c'est le coût global qui importe.

l'entreprise se réduit à  $w+d'$ ; cette situation peut donc être appelée *adéquation compétences-emploi*. En supposant que les compétences en question soient acquises grâce à une formation donnée, nous retrouvons le modèle de l'adéquation formation-emploi. Mais nous venons de voir que cette situation est un cas particulier de contrat optimal pour les deux acteurs, dépendant de l'hypothèse sur l'unicité du niveau d'efficacité<sup>12</sup>. Si cette hypothèse est abandonnée, il est possible que le contrat optimal soit différent et n'exige donc pas au moment de l'embauche une adéquation compétences-emploi ni, par conséquent, une adéquation formation-emploi.

• revenons maintenant au vecteur T de compétences de l'individu et à ses deux composantes I et F; Le sous-ensemble le plus valorisable,  $T_w$ , comprend très vraisemblablement des éléments donnés par la formation reçue  $F^*$ ; mais aussi des éléments empruntés à I. Or le modèle d'adéquation formation-emploi suppose implicitement que  $T_w$  est uniquement composé d'éléments donnés par  $F^*$ ; sans cela une partie des formés  $F^*$  auraient intérêt à chercher des emplois mieux rémunérés que ceux auxquels leur formation les destine; dans l'exemple des mathématiciens rugbyman et musicien, cela revient à se demander si la combinaison maths+rugby ou maths+musique ne peut pas donner une possibilité d'emploi plus avantageuse que celles offertes par les maths seules. Autrement dit, le postulat de l'adéquation formation-emploi comme contrat optimal suppose que chaque formation professionnelle a une capacité englobante, exprime l'essentiel de la personnalité de l'individu: celui-ci se définit uniquement par sa formation. C'est une hypothèse forte qui ne peut pas être généralisée.

#### *Deux résultats sont mis en évidence*

L'adéquation qualitative formation-emploi n'est une condition nécessaire à un contrat optimal que dans une situation particulière, celle où il n'existe qu'un seul niveau d'efficacité dans l'emploi.

Et même dans ce cas, il faut que la formation ait une propriété exigeante: exprimer la totalité des compétences les plus valorisables de l'individu.

Comme ces deux conditions ne sont pas nécessairement remplies par toutes les formations dites professionnelles ou non, le postulat de l'adéquation formation-emploi perd une partie de sa portée théorique. L'absence de correspondance formelle entre les spécialités de formation et les appellations d'emplois n'est pas en elle-même un signe de dysfonctionnement du marché du travail ou d'échec du système éducatif.

---

<sup>12</sup> Le niveau d'efficacité peut cependant s'améliorer par l'expérience dans l'emploi.

*Quelques cas plus complexes*

L'observation fournit de nombreux cas de figure où les caractères de la formation ne permettent pas d'arriver à une adéquation formation-emploi, même si les raisons examinées dans la section 2 n'interviennent pas.

La formation F\* ne donne pas toutes les compétences requises par E\*, malgré l'affichage (F\* est censée préparer à E\*). Mais les employeurs peuvent quand même trouver parmi les formés F\*, des individus ayant les compétences souhaitées parce que les compétences qui manquent à la formation se trouvent dans la partie I du vecteur de compétences de certains formés F\*, mais pas de tous. La formation F\* sert en somme de premier critère de sélection. Il s'ensuit que l'adéquation quantitative formation-emploi entre F\* et E\* est globalement impossible ; la relation entre F\* et E\* est simplement une relation probabiliste ; il est possible que les employeurs se plaignent de ne pas trouver ce qu'ils cherchent alors que des formés F\* n'accèdent pas à l'emploi E\*. Cas de figure connu où les employeurs se plaignent de la formation et où les formateurs se plaignent des exigences déraisonnables des employeurs.

La formation F\* est hétérogène en ce sens que ceux qui la suivent n'en tirent pas le même profit ; c'est donc un problème de certification tout autant que de formation proprement dite. Dans ce cas, l'hétérogénéité des formés entraîne une sélection supplémentaire par les employeurs ; les meilleurs sont capables d'occuper l'emploi, les moins bons ont besoin de compléter leur formation et les employeurs n'en supporteront le coût que s'ils ne trouvent pas de meilleurs candidats. L'adéquation qualitative n'est réalisée que pour certains.

Le postulat selon lequel chaque individu souhaite utiliser la formation acquise ne correspond pas au mode de fonctionnement du système éducatif et à l'orientation par défaut qui le caractérise. Dès lors certains individus peuvent refuser ce déterminisme de la formation et les conditions de l'adéquation qualitative ne sont plus remplies. Les formés ne veulent pas occuper l'emploi auquel leur formation les destine parce qu'il ne leur procure pas autant d'utilité qu'un autre emploi plus éloigné de leur formation. Par conséquent l'adéquation quantitative ne sera pas réalisée non plus.

Le postulat de l'adéquation n'a donc pas la portée normative qui lui est souvent prêtée.

**CONCLUSION**

La distinction entre l'adéquation qualitative et quantitative permet de clarifier les objectifs des acteurs. Les formateurs peuvent estimer que leur objectif est de se rapprocher d'une adéquation qualitative et que la régulation quantitative les concerne peu. Les employeurs sont demandeurs d'adéquation qualitative et d'une offre abondante de diplômés. Les

individus formés sont tout disposés à croire que leurs compétences permettent une adéquation qualitative et souhaitent qu'il y ait assez d'emplois.

Si nous regardons du côté de la recherche et notamment de l'observation statistique, il ressort que la préoccupation principale est d'abord de savoir s'il y a ou non adéquation quantitative ou si l'on s'en rapproche. Mais ensuite la recherche des causes ou des conséquences de la situation observée peut conduire à s'interroger sur l'existence de l'adéquation qualitative qui était postulée au départ de la recherche. Notre analyse inverse la démarche. L'adéquation qualitative nous semble plus rarement réalisée qu'on ne semble le supposer ; dès lors il n'y a aucune raison de s'attendre à une adéquation quantitative !

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKERLOF G. (1981), « Jobs as Dam Sites », *Review of Economics Studies*, January, 48(1), pp. 37-49.
- COUPPIÉ T. et LOPEZ A. (2003), « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Bref, Céreq*, n° 196, avril.
- FOURCADE B. (1978), « Hiérarchie des métiers dans le système éducatif », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- HIRIGOYEN G. (1983), « Quelques réflexions sur l'adéquation "généralisée" emploi-formation et la prévision de l'emploi », *Les petites affiches*, 22 juillet, n° 87, et 26 juillet, n° 88.
- JOVANOVIĆ B. (1979a), « Firm-specific Capital and Turnover », *Journal of Political Economy*, vol. 87, n° 6, pp. 1246-1260.
- (1979b), « Job Matching and the Theory of Turnover », *Journal of Political Economy*, vol. 87, n° 5, pp. 972-988.
- LAZEAR E. P. (1992), « The Job as a Concept », in W. J. BURNS Jr. (éd.), *Performance measurement, evaluation, and incentives*, Boston, MA, Harvard Business School Press, pp. 183-215.
- (1995), « A Job-Based Analysis of Labor Markets », *American Economic Review*, vol. 85, n° 2, May, pp. 260-265.
- LÉNÉ A. (1998), « La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprise et compétences transversales », in F. STANKIEWICZ (éd.), *Travail, compétences et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan, pp. 1-234.
- LINDBECK A. et SNOWER D. J. (1996), « Reorganisation of Firms and Labor-Market Inequality », *American Economic Review*, vol. 86, n° 2, May, pp. 315-321.
- MARSDEN D. (1999), *A Theory of Employment Systems*, Oxford-New York, Oxford University Press, pp. XVI-298.
- PARSONS D. O. (1986), « The Employment Relationship : Job Attachment, Work Effort, and the Nature of Contracts », in O. ASHENFELTER et R. LAYARD (éd.), *Handbook of Labor Economics*, vol. II, Elsevier Science Publishers, pp. 789-847.
- SATTINGER M. (1993), « Assignment Models of the Distribution of Earnings », *Journal of Economic Literature*, vol. XXXI, June, pp. 831-880.
- SIMON H. (1951), « A Formal Theory of the Employment Relationship », *Econometrica*, 19, pp. 293-305.

- VANECCLOO N. (1982), *Théorie de la transformation de la main-d'œuvre*, Paris, Economica.
- VINCENS J. et CHIRACHE S. (1992), *La professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport du Haut Comité Éducation Économie, reproduit in « Professionnaliser les formations, choix ou nécessité ? » quatrième partie ; Haut Comité Éducation Économie, 1996, Paris, La Documentation française.

---

## La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers

*Olivier Chardon*

À titre individuel, l'adéquation entre la formation et l'emploi ne va pas forcément de soi pour l'employeur comme pour le jeune diplômé, comme nous le montre Jean Vincens dans le chapitre précédent. L'employeur peut trouver un rapport coût/efficacité plus favorable chez une personne ayant acquis les compétences pour exercer l'emploi en dehors de la formation (l'individu a plus de compétences pour le même salaire, l'individu a le minimum de compétences nécessaires et demande un salaire plus faible). L'individu peut quant à lui trouver plus avantageux d'exercer un métier ne relevant pas directement de sa filière de formation (parce que sa filière de formation a été un choix par défaut, parce qu'il souhaite valoriser des compétences acquises en dehors de la formation, etc.).

Néanmoins, si l'on regarde l'ensemble des individus occupant un métier donné il est possible d'appréhender l'importance que joue la formation dans l'accès à l'emploi. Les âges des personnes en emploi, des personnes embauchées, l'importance accordée à l'ancienneté dans l'entreprise sont autant d'indicateurs de la place faite habituellement à la formation par rapport à l'expérience professionnelle dans un métier.

Dans cet article nous n'avons pas cherché à mettre à jours les conséquences positives ou négatives de l'adéquation entre emploi et formation. Nous nous contentons simplement de présenter comment regrouper les métiers autour de six types d'articulation entre les caractéristiques de la formation des jeunes (personnes sorties depuis au plus dix ans de formation initiale) et les modalités de la gestion de la main-d'œuvre des employeurs.

### UNE APPROCHE « RELATIVISTE » DE LA CORRESPONDANCE EMPLOI-FORMATION

Définir *a priori* des ensembles de métiers et de formations adéquats les uns par rapport aux autres est un exercice délicat, fragile et relativement subjectif. Nous nous sommes limités à estimer statistiquement l'importance de la correspondance entre formation et emploi au travers de l'observation des spécialités de formation de la population occupant un emploi dans chaque métier. Quatre indicateurs sont utilisés. Ils mesurent en quoi les spécialités de formation des jeunes exerçant un métier sont concentrées (indice de concentration), en quoi elles sont différentes de celles que l'on trouve dans les autres emplois (c'est l'indice de spécificité de la formation appelé aussi indice de Gini pondéré (Dumartin 1996)) et en quoi elles sont différentes des actifs plus expérimentés exerçant le même métier (c'est l'indice de dispersion intergénérationnelle). Ces trois indicateurs sont complétés par la proportion de jeunes ayant une spécialité de formation. En effet, un jeune sur cinq en emploi n'a pas de spécialité de diplôme soit parce qu'il n'a pas de diplôme soit parce qu'il a un diplôme généraliste (diplômés de niveau bac général, BEPC).

Au final, si dans un métier les jeunes ont un nombre restreint de spécialités de formation (indice de concentration proche de 1), que ces spécialités de formations se retrouvent peu dans les autres métiers (indice de spécificité proche de 1), et que les travailleurs plus expérimentés ont les mêmes spécialités de formation (indice de dispersion intergénérationnelle proche de 0) on pourra conclure qu'il y a une correspondance forte et durable au cours de la carrière entre l'emploi et la formation dans ce métier.

### OBSERVATION STATISTIQUE ET EFFET DE NOMENCLATURE

Pour mettre en relation les demandeurs d'emploi et les offres d'emploi, l'ANPE recense plus de 10 000 appellations d'emplois. Il est évident que l'appareil statistique ne peut observer avec fiabilité chacune de ces appellations. Nous avons utilisé des regroupements de métiers en 80 familles professionnelles<sup>1</sup> (DARES 2004). Ce sont donc des compromis qui per-

---

<sup>1</sup> La DARES a créé une nomenclature passerelle entre la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE et le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) de l'ANPE. Elle repose sur des compromis pragmatiques entre deux logiques différentes, l'une insistant sur le statut professionnel des personnes (la PCS) à des fins d'études économiques et sociales et l'autre s'appuyant davantage sur le contenu du travail (le ROME) dans une logique opérationnelle de faciliter le placement des demandeurs d'emploi. Les métiers y sont regroupés en familles professionnelles (au nombre de 84), elles-mêmes rassemblées en grands domaines professionnels (au nombre de 22), comme la construction, la mécanique ou l'informatique.

mettent d'observer de façon robuste dans la plupart des sources statistiques des ensembles relativement homogènes de métiers.

Mais de fait, là où l'on observe une correspondance forte entre formation et emploi, les métiers regroupés sont relativement homogènes. Par contre, là où les indicateurs de lien emploi-formation mesurent une faible correspondance, il est possible qu'un autre regroupement de métiers ou une vision plus fine des métiers donnerait des résultats différents. Toutefois, si la nomenclature d'emploi ne délimite pas clairement des métiers homogènes c'est que les contenus de ces emplois ne sont pas figés et peuvent varier d'un individu à l'autre ou d'une entreprise à une autre (ex. : employés administratifs). Les compétences professionnelles requises sont donc également variables, d'où une correspondance observée avec la formation relativement lâche mais qui est loin d'être un indice d'une certaine inadéquation emploi-formation (cela pourrait même être le contraire si le contenu de l'emploi peut largement s'adapter aux compétences de l'individu).

Néanmoins, pour reprendre une image, la correspondance statistique entre emploi et formation s'observe toujours au travers de lunettes que sont les nomenclatures. À chaque fois que cela est possible il faut donc s'interroger sur les effets de nomenclature par rapport à ce que l'on observe (Kirsch et Werquin 1995).

### TROIS INDICATEURS DE GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE PAR LES ENTREPRISES

L'expérience professionnelle est mesurée par le nombre d'années écoulées depuis la fin des études initiales<sup>2</sup>. Nous avons arbitrairement considéré comme jeunes les individus sur le marché du travail depuis au plus dix ans ; les autres sont les actifs expérimentés. Nous approcherons les modalités de gestion de la main-d'œuvre au travers de trois indicateurs. L'un mesure la stabilité de l'emploi dans un métier (c'est la part de l'expérience professionnelle passée dans l'entreprise actuelle<sup>3</sup>), le second mesure le poids des jeunes dans la famille professionnelle et le dernier la part des jeunes dans les embauches. Ils permettent de distinguer les familles professionnelles où l'on fait carrière dans son entreprise, celles où l'on débute et celles auxquelles on accède en cours de vie professionnelle.

À l'aide d'une méthode statistique de classification, nous avons regroupé les familles professionnelles selon six types d'articulation entre les

---

<sup>2</sup> Les données utilisées ne nous permettent pas de corriger cette mesure des années d'inactivité ou de chômage des individus.

<sup>3</sup> En rapportant l'ancienneté dans l'entreprise au nombre d'années d'expérience nous corrigeons la mesure de la stabilité de l'emploi de l'âge des individus.

indicateurs de correspondance emploi-formation et les indicateurs de gestion de main-d'œuvre<sup>4</sup>.

LES FAMILLES PROFESSIONNELLES OÙ LA  
CORRESPONDANCE EMPLOI-FORMATION EST FORTE

*La spécialité de formation joue un rôle très  
important tout au long de la carrière (classe 1)*

Ces métiers nécessitent des spécialités de formation fortement ciblées et très spécifiques, pour les jeunes comme pour les actifs expérimentés (tableau 1). L'expérience apparaît donc comme un complément à la formation. Parfois, l'accès est réglementé et demande la possession d'un diplôme. C'est notamment le cas des professionnels du droit et de nombreuses professions de la santé (médecins, infirmiers, professions paramédicales, aides-soignantes). Les jeunes occupent une place importante dans l'emploi comme dans les embauches. Mais c'est en partie lié au fort dynamisme de ces métiers : entre 1990 et 2002 les effectifs ont progressé de 24 % (contre 9 % pour l'ensemble de l'emploi).

Une correspondance forte entre métier et spécialité de formation n'est pas l'apanage des métiers très qualifiés. Les douze familles professionnelles concernées couvrent l'ensemble des niveaux de qualification de l'emploi : des cadres aux ouvriers. Pour les ouvriers et les employés ce sont souvent des métiers traditionnellement issus de l'artisanat (les coiffeurs esthéticiens, les bouchers, charcutiers, boulangers, les cuisiniers). Pour y accéder le recours à la formation en alternance (apprentissage, contrat de qualification) est fréquent et souligne les liens étroits qu'entretient la filière de formation avec le monde du travail. La correspondance forte entre métier et spécialité de formation s'accompagne le plus souvent d'un lien fort entre niveau de qualification et niveau de diplôme : les professions libérales, les cadres et les professions intermédiaires avec l'enseignement supérieur et les ouvriers, employés et artisans avec le CAP-BEP.

Pour trois familles professionnelles les spécialités de formation sont moins nettement spécifiques. Par construction, les enseignants et les personnels de recherche et d'études couvrent des métiers relevant d'une palette assez large de spécialité de formation. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, les spécialités de formation des informaticiens ne sont pas parmi les plus spécifiques (0,78 contre 0,87 en moyenne dans la classe). La forte augmentation des besoins en informaticiens à la fin des années 1990 a conduit de nombreuses entreprises à élargir leurs critères

---

<sup>4</sup> Les indicateurs introduits dans cette classification diffèrent de ceux introduits par Chardon (2005). De ce fait, les résultats de cette classification peuvent varier légèrement.

d'embauches quitte à assurer des formations complémentaires. L'apprentissage de l'informatique en cours de scolarité dans de nombreuses filières (notamment de l'enseignement supérieur) a aussi facilité ce phénomène. Néanmoins les spécialités de formation sont concentrées et relativement invariantes selon les générations.

Dans ces familles professionnelles la gestion de la main-d'œuvre est relativement variable. Pour les professions de la santé, les enseignants et les chercheurs les carrières sont stables. Dans d'autres métiers (les bouchers, charcutiers, les boulangers, les cuisiniers) on retrouve les principales caractéristiques des « marchés professionnels » synthétisées par Fondeur (1996). La relation d'emploi est plus lâche. Les embauches se font à tout âge et les changements d'employeurs sont plus fréquents. Les mobilités professionnelles sont facilitées car les qualifications nécessaires à l'occupation d'un emploi sont largement transférables d'une entreprise à l'autre et aisément identifiables *via* le diplôme.

Ces douze familles professionnelles sont exercées à 58 % par des femmes mais chacune de ces familles a un caractère sexué très prononcé : la présence féminine varie de 8 % chez les bouchers charcutiers à 92 % chez les aides-soignantes. Ces métiers ne sont pas marqués par une implantation géographique spécifique et s'exercent largement sur l'ensemble du territoire. Ceci facilite la correspondance emploi-formation surtout pour des métiers exercés par des femmes dont le lieu d'habitation peut être contraint par la localisation de l'emploi du conjoint. Si l'emploi a fortement augmenté ces dernières années le nombre de médecins stagne et les métiers d'artisans commerçants (boucher, charcutier, boulanger) sont concurrencés par la grande distribution.

Tableau 1  
Les classes où la correspondance emploi-formation est forte

Nature du lien avec la spécialité de formation	Poids dans l'emploi en 2002	% de jeunes sans spécialité de formation	Caractéristique de la classe				Familles professionnelles de la classe
			Indice sur les spécialités de formation	% de jeunes dans les embauches	Intensité du lien avec l'emploi		
À tous les âges (classe 1)	18 %	8 %	S 0,87 C 0,82 DI 0,24	63 %	28 %	59 %	Cuisiniers, employés de comptabilité, médecins Agriculteurs et sylviculteur, ouvriers de la réparation auto, cadres bancaires et assurances
Mais peu de jeunes en emploi (classe 2)	16 %	20 %	0,85	37 %	15 %	53 %	
Moyenne sur l'ensemble des 79 familles	100 %	20 %	0,74	50 %	21 %	53 %	

Source : enquêtes Emploi annuelles de 1996 à 2002, Insee.

Note de lecture : les moyennes de la classe sont non pondérées par les effectifs de chaque métier. Les moyennes représentées en gras sont significativement différentes de la moyenne sur l'ensemble des métiers selon le test de Fisher au seuil de 5 %.

S = indice de spécificité. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1 plus les spécialités de formation sont spécifiques à la famille professionnelle.

C = indice de concentration. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1 plus les spécialités de formation sont concentrées spécifiques dans la famille professionnelle.

DI = indice de dispersion intergénérationnelle. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 0 plus les spécialités de formation des actifs sortis depuis moins de dix ans du système éducatif sont les mêmes que celles des actifs plus expérimentés.

Intensité du lien avec l'emploi = % moyen de l'expérience professionnelle passée dans l'entreprise actuelle.

*Une correspondance emploi-formation forte mais qui ne s'accompagne pas d'une insertion forte des jeunes (classe 2)*

Dans dix-sept familles professionnelles, les jeunes ont des spécialités de formation très spécifiques mais leur présence dans l'emploi reste très faible et les embauches privilégient des travailleurs expérimentés. Onze des familles professionnelles correspondent à des emplois d'ouvriers qualifiés où l'acquisition de compétences par l'exercice du métier est importante. Les salariés expérimentés ont le plus souvent des spécialités de formation proches de celles des jeunes, ce qui les met en position de force par rapport aux débutants lors des embauches. Cette concurrence est d'autant plus difficile que ces métiers sont, pour l'essentiel, en repli. Depuis 1990 les effectifs de cette classe ont baissé de 15 % alors que l'emploi progressait (+ 9 %) dans l'ensemble de l'économie. Les jeunes débutants doivent ainsi faire face à la concurrence des salariés licenciés plus expérimentés. La tâche est particulièrement rude devant le « savoir-faire » acquis au fil des ans par un ouvrier qualifié du second œuvre (un plombier, un couvreur ou un menuisier) ou par un mécanicien auto. Mais la faible présence des jeunes sur ces métiers peut aussi s'expliquer par le fait que les jeunes hésitent à s'orienter vers des formations qui conduisent à des emplois où les perspectives d'avenir sont assez sombres. C'est notamment le cas pour les métiers en récession d'ouvriers qualifiés du textile, du cuir et du bois. Pour les ouvriers qualifiés du BTP, les conditions de travail difficiles peuvent les rebuter au moment du choix de la filière de formation.

Dans certains métiers, il peut y avoir de façon récurrente des difficultés de recrutement alors même que le chômage reste important et qu'il y a pour le métier une correspondance forte entre emploi et formation pour les débutants. En effet, dès que la conjoncture s'améliore, les besoins de recrutement des entreprises augmentent alors que le nombre de candidats baisse fortement car il y a de moins en moins de salariés expérimentés au chômage et que les débutants sont peu nombreux. Mais les conditions de travail, les difficultés de reconversion dans des secteurs où l'activité est très marquée par le cycle économique ou structurellement en repli font que la forte correspondance entre la formation et certains de ces métiers peut vite apparaître aux yeux des actifs comme un « handicap » à long terme sur le marché du travail, même si les perspectives d'embauche à court terme sont très favorables. D'ailleurs si les tensions sur le marché du travail ont été fortes dans de nombreux métiers de l'industrie et du BTP entre 1998 et 2001, dès 2002 elles avaient souvent retrouvé leur niveau de 1997 (Chardon et Viney 2003). L'importance de la conjoncture lors de l'insertion sur le marché du travail conduit aussi les jeunes à prendre un emploi avant la fin de leurs études et l'obtention du diplôme, c'est notamment le cas dans le BTP. Ceci explique en partie la proportion élevée de jeunes n'ayant pas de diplôme spécialisé dans certains métiers. Parfois cette proportion illustre l'hétérogénéité des métiers qui composent la famille professionnelle comme par exemple pour les maraîchers jardiniers

qui comprend aussi bien les viticulteurs que les saisonniers chargés des récoltes.

Dans d'autres familles professionnelles, l'emploi a progressé ces dernières années mais sans que cela s'accompagne d'une ouverture forte sur les jeunes. À tous les niveaux de qualification d'emploi, on trouve des familles professionnelles essentiellement associées à des grandes entreprises auxquelles on accède plutôt en cours de carrière. Les employeurs privilégient sur ces postes soit l'expérience spécifique via la promotion interne d'où des carrières longues dans l'entreprise (ouvriers qualifiés de la mécanique, ouvriers qualifiés travaillant par enlèvement de métal, mais aussi les cadres de la banque et de l'assurance), soit l'expérience générale lors des recrutements externes d'où une proportion faible de jeunes dans les embauches (ouvriers qualifiés de la maintenance). Pour autant cela ne signifie pas que l'expérience soit un complément indispensable à la formation pour accéder à ces postes. Dans les grandes entreprises l'employeur peut, en effet, préférer accorder une promotion en interne à un de ses salariés expérimentés plutôt que d'embaucher un jeune diplômé pour inciter l'ensemble de ses travailleurs à l'effort en vue d'une éventuelle future promotion (Giret 2000).

Pour les agriculteurs, la correspondance entre emploi et formation rend compte de la forte élévation des compétences requises pour occuper un emploi dans le domaine agricole ou pour se mettre à son compte. Mais la baisse continue du nombre des emplois et le mouvement de concentration des exploitations agricoles offrent relativement peu d'opportunités pour les jeunes débutants.

#### LES FAMILLES PROFESSIONNELLES OÙ LA CORRESPONDANCE EMPLOI-FORMATION EST FAIBLE

##### *Des métiers ouverts aux jeunes mais où le lien emploi-formation est faible (classe 3)*

Dans douze familles professionnelles, les jeunes actifs sont fortement présents mais sans pour autant que leur formation soit en correspondance avec l'emploi (tableau 2). Une forte proportion d'entre eux (38 % en moyenne par famille professionnelle) n'ont même pas de spécialité de formation. Il s'agit pour l'essentiel de métiers peu qualifiés d'ouvriers ou d'employés. Pour certains métiers, les qualifications requises sont peu importantes et peuvent s'acquérir assez rapidement dans l'emploi (ouvriers non qualifiés de la manutention, des industries de process, caissiers et employés de libre service) d'où une relation à l'employeur assez lâche. Pour les métiers de l'Armée, des pompiers et de la Police les recrutements se font sur concours ou niveau de diplôme. Les compétences qui peuvent être importantes s'acquièrent en emploi ou au cours de formations à la charge de l'employeur.

Pour certains métiers d'ouvriers non qualifiés, une proportion élevée de personnes sans spécialité de formation co-existent avec des personnes possédant un diplôme spécifique (ouvrier non qualifié du gros et second œuvre, du travail du métal, du bois). Cela s'explique soit par le « déclassement » de certains diplômés, soit par l'enrichissement du contenu de certains emplois de la famille professionnelle. Pour les employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie-restauration, c'est plutôt le résultat du regroupement de métier demandant peu de compétences spécifiques (serveur de café) avec des métiers très spécialisés (maître d'hôtel). Dans une moindre mesure les professionnels de l'action sociale, culturelle et sportive sont dans le même cas de figure avec une famille qui englobe les professionnels de l'orientation scolaire mais aussi les surveillants d'établissement scolaire.

Dans cette classe, l'emploi suit des évolutions contrastées. Malgré un clair regain depuis 1996, les ouvriers non qualifiés sont en net repli sur longue période ; par contre, l'emploi se développe pour les métiers du tertiaire (caissier, employé de l'hôtellerie, etc.).

#### *Des métiers auxquels on peut accéder en cours de carrière (classe 4)*

Ce sont neuf familles professionnelles (15 % de l'emploi en 2002) qui se développent sans recourir à des embauches de jeunes dotés de diplômes en correspondance avec l'emploi. La présence des jeunes dans l'emploi a baissé de 33 % depuis 1990 alors même que les effectifs de ces familles progressaient de 20 %, et lorsque les jeunes occupent ces emplois il y a très peu de correspondance avec leur formation. En fait, ce sont des métiers auxquels on accède en cours de carrière : les embauches se font rarement chez les débutants et la part des carrières réalisées dans l'emploi actuel est faible.

Plusieurs éléments expliquent la faible importance de la spécialité de formation et le recul des jeunes dans ces métiers. Tout d'abord, l'accès à certains emplois nécessite d'avoir des moyens financiers dont on ne dispose pas toujours lorsqu'on débute (dirigeants d'entreprise et patrons de l'hôtellerie-restauration). Ensuite, l'absence de diplôme ou d'expérience professionnelle dans la filière n'est souvent pas pénalisante. Les qualifications requises peuvent s'obtenir en dehors de la formation initiale (ex. : les conducteurs de véhicules). Elles relèvent aussi d'attributs plutôt associés aux personnes plus âgées comme le sens des responsabilités et l'autonomie dans le travail ou la capacité à s'occuper des enfants ou des personnes dépendantes (aide à domicile, assistante maternelle, agent d'entretien, gardien). La forte demande des ménages et des entreprises pour ces services ont ainsi permis des reconversions en cours de carrière pour des personnes en difficulté sur le marché du travail ou des reprises d'activité pour des femmes au foyer. Mais les faibles perspectives professionnelles associées à ces emplois (notamment en termes de promotion professionnelle ou salariale) expliquent aussi la position de retrait des jeunes sur ces métiers.

L'ensemble de ces compétences a souvent un caractère très sexué aux yeux des employeurs, des éventuels financeurs ou des individus eux-mêmes. Ainsi, les métiers de la sphère domestique sont exercés à 98 % par des femmes ; à l'inverse, les conducteurs de véhicules mais aussi les dirigeants d'entreprises sont des hommes (respectivement à 93 % et 85 %).

Au final, dans ces emplois, la question de la relation entre la formation et le métier n'a souvent qu'une portée limitée pour les jeunes. D'ailleurs, pour les métiers de l'aide à domicile qui vont continuer de progresser en même temps que la population vieillit et ceux de la garde d'enfant, les pouvoirs publics essayent de former les individus en cours de carrière au travers de la formation tout au long de la vie, ce qui correspond mieux à la temporalité à laquelle on accède à ces emplois.

*Des emplois exigeant des compétences plus diversement répandues (classe 5).*

Cette classe couvre à elle seule 27 % de l'emploi. Les quatorze familles professionnelles qui la composent ont en commun d'avoir des jeunes en emploi sans spécialité de formation spécifique. Mais contrairement aux deux classes précédentes ce lien faible ne signifie pas que la spécialité de formation est le plus souvent neutre pour l'exercice du métier. Il y a simplement un lien relativement souple avec la spécialité de formation : soit parce que la formation ne couvre pas toutes les compétences requises d'où un accès à l'emploi peu restrictif sur la spécialité du diplôme, soit parce que les compétences requises sont assez généralistes d'où des spécialités de formation largement répandues dans d'autres métiers. La place faite à l'expérience varie également selon les cas.

Près de la moitié des familles professionnelles de cette classe est issue du commerce ou du tertiaire administratif. Les familles du commerce et de la vente (vendeurs, intermédiaires, représentants et cadres commerciaux), bien qu'étant de niveaux de qualification très divers, s'appuient apparemment toutes très peu sur la spécialité de formation. Cette observation repose sur un constat réel : dans le commerce le sens du contact humain et la connaissance du produit sont essentiels et peuvent largement s'acquérir en dehors de la formation initiale. De plus, le diplôme y est aussi peu utilisé comme signal de compétence : la compétence d'un vendeur, par exemple, est souvent jugée à l'aune du montant des ventes qu'il réalise et une partie variable de son salaire peut en dépendre. Mais le lien avec la formation peut se situer au niveau du type de produit vendu (Chardon 2002) ou au niveau d'une fonction « commercialisation » d'un diplôme technico-professionnel. Cependant, ni la nomenclature d'emploi ni celle de la spécialité de formation telles qu'elles sont observées dans les enquêtes statistiques ne permettent d'identifier cette relation, il y a donc un effet de nomenclature qui renforce en apparence le faible lien entre spécialité de formation et métiers commerciaux.

Tableau 2  
Les classes où la correspondance emploi-formation est faible

Nature du lien avec la spécialité de formation	Poids dans l'emploi en 2002	% de jeunes sans spécialité de formation	Caractéristique de la classe				Famille professionnelle de la classe	
			Indice sur les spécialités de formation			Intensité du lien avec l'emploi		
			S	C	DI	% de jeunes dans les embauches		
Pour des métiers de jeunes (classe 3)	12 %	38 %	0,67	0,59	0,59	61 %	31 %	ONQ du gros œuvre et bâtiment, Armée, Police, pompiers, professionnels de l'action sociale
Pour des métiers accessibles en cours de carrière (classe 4)	15 %	35 %	0,63	0,51	0,72	29 %	12 %	Conducteur de véhicules, assistant maternelles, patrons HCR
Pour des profils plus divers (classe 5)	27 %	18 %	0,61	0,68	0,67	50 %	23 %	OO de la manutention, employés administratifs, cadres commerciaux
Moyenne sur l'ensemble des 79 familles	100 %	20 %	0,74	0,64	0,59	50 %	21 %	53 %

Source : enquêtes Emploi annuelles de 1996 à 2002, Insee.

Note de lecture : les moyennes de la classe sont non pondérées par les effectifs de chaque métier. Les moyennes représentées en gras sont significativement différentes de la moyenne sur l'ensemble des métiers selon le test de Fisher, au seuil de 5 %. ONQ = Ouvrier non qualifié, HCR = Hôtels, cafés, restaurants.

Les familles couvrant les emplois administratifs n'ont pas une identité de métiers très prononcée, ni une implantation sectorielle très affirmée. Trois d'entre elles s'identifient à un niveau de qualification : « employés administratifs », « techniciens administratifs », « cadres administratifs ». Les compétences requises sont assez variables et se retrouvent dans de nombreux autres emplois (d'où une spécificité faible). Les secrétaires ont pour leur part une identité professionnelle plus marquée. Certes leurs spécialités de formation ne sont pas très spécifiques : les formations en secrétariat, bureautique, comptabilité, gestion sont largement disséminées au sein des autres métiers. Mais le poids de ces spécialités dans le métier est très important (indice de concentration à 0,81) et les salariés expérimentés ont des spécialités assez proches de celles des jeunes. Le métier de secrétaire nécessite donc des compétences relevant d'un spectre de spécialités assez restreint mais ces spécialités ne sont pas spécifiques à ce métier.

Les professionnels de l'art, ceux de la communication, et les recruteurs formateurs ont des profils particuliers. Les qualifications requises sont importantes mais rarement couvertes dans leur intégralité par les formations. L'accès à ces métiers ne se fait donc pas de façon indépendante de la formation (notamment pour les professionnels de la communication). Parfois les compétences professionnelles peuvent s'acquérir en dehors de la formation en partie ou totalement : par exemple l'apprentissage d'une langue pour un traducteur. La formation peut aussi être simplement le reflet d'une certaine appétence pour la discipline : avoir fait des études de lettres n'est ni une condition suffisante ni une condition nécessaire pour être écrivain. La plupart de ces métiers s'apparentent peu au monde du salariat et se vivent le plus souvent sur un mode individuel, d'où une relation à l'employeur (quand elle existe) très volatile comme pour les intermittents du spectacle, les pigistes et les journalistes « *free lance* ».

Dans cette classe, on trouve également les ouvriers qualifiés de la manutention et ceux des industries de process. Tout comme pour les ouvriers non qualifiés de ces deux familles, le rôle du diplôme reste secondaire mais l'expérience est valorisée (parfois au travers d'un passage de non qualifié à qualifié). Pour les ouvriers qualifiés des industries de process, cette valorisation se fait plutôt au sein de la même entreprise. Pour les ouvriers de la manutention, elle est plus liée à un changement d'employeur.

En dehors des secrétaires et des vendeurs, l'emploi dans les familles professionnelles de la classe est très bien orienté (+ 16 % depuis 1990 pour l'ensemble de la classe).

#### LES FAMILLES PROFESSIONNELLES OÙ SONT VALORISÉES LES COMPÉTENCES ACQUISES DANS L'ENTREPRISE

Dans ces familles professionnelles (12 % de l'emploi), les embauches se font sur les jeunes, et les salariés expérimentés ont passé une part im-

portante de leur carrière dans l'entreprise (tableau 3). Jeunes et salariés expérimentés au sein du même métier ont des spécialités de formation très différentes. Les salariés expérimentés ont acquis des compétences propres à l'entreprise que l'employeur souhaite conserver (ou valoriser aux yeux de ses salariés) et qu'ils auraient peut-être plus de mal à faire reconnaître ailleurs. Ils ont pu débiter dans l'entreprise sur un autre métier puis évoluer en cours de carrière au sein de ce qu'on appelle le marché interne de l'entreprise. La plupart de ces métiers s'exercent au sein de très grandes entreprises. Il est probable que les jeunes qui débiter sur ces postes aient d'autres perspectives d'évolution de carrière. Dans cette optique les employeurs n'embauchent pas uniquement à l'aune du premier emploi. Lors des recrutements, le niveau de formation, plus que la spécialité, est alors perçu comme un signal de la capacité de l'individu à assimiler des connaissances donc à évoluer en cours de carrière. D'où des jeunes ayant le plus souvent un niveau de diplôme élevé mais des spécialités peu concentrées et pas forcément spécifiques. Dans ces métiers, la place des jeunes dépend alors de la vigueur des marchés internes et du dynamisme de l'emploi.

Pour les techniciens du BTP, de l'électricité et de l'électronique et les cadres et techniciens de l'agriculture, les jeunes occupent une place importante dans l'emploi et sont recrutés sur des spécialités de formation très spécifiques bien que peu concentrées, notamment pour les techniciens du BTP qui peuvent être diplômés en électricité électronique, en génie climatique, en génie civil, en construction et couverture, etc. Les jeunes ont également des formations ciblées lorsqu'ils sont techniciens et agents de maîtrise de la mécanique ou cadres des transports, mais leur présence en emploi reste faible et les recrutements privilégient l'expérience.

Dans d'autres familles professionnelles, la spécialité de formation des jeunes est peu spécifique. Parfois les qualifications professionnelles pour occuper un emploi s'acquièrent en dehors de la formation initiale, dans l'entreprise en situation d'emploi ou au cours de formations payées par l'employeur : cadres B de la Fonction publique (agent des impôts, du trésor, etc.) ou agents d'exploitation des transports (agent SNCF). L'accès à certains métiers peut se faire après quelques années d'expériences dans l'entreprise sur un poste moins qualifié : par exemple après un poste d'ouvrier non qualifié pour les ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique.

Les cadres A de la Fonction publique et dans une moindre mesure les ingénieurs des techniques industrielles se distinguent par le fait que les jeunes et les salariés expérimentés ont un spectre de spécialités de formation assez proche (droit et sciences politiques, application des droits et statuts des personnes pour les spécialités les plus spécifiques des cadres A). Mais l'ensemble des spécialités de formation ne sont ni concentrées ni spécifiques car la palette de métiers balayée par ces familles professionnelles est très large. Les employés et techniciens des banques et des assurances sont parmi les familles où les marchés internes sont les plus actifs.

**Tableau 3**  
**Les compétences acquises dans l'entreprise sont valorisées et la correspondance emploi-formation est plus variable**

Nature du lien avec la spécialité de formation	Poids dans l'emploi en 2002	% de jeunes sans spécialité de formation	Caractéristique de la classe				Familles professionnelles de la classe
			Indice sur les spécialités de formation	DI	% de jeunes dans les embauches	Intensité du lien avec l'emploi	
	S	C	DI	S	C	DI	
L'expérience en entreprise est importante (classe 6)	0,75	0,58	0,83	12 %	58 %	19 %	Tech. et AM de l'électricité et de l'électronique, Fonction publique (cadres A et B), employés et tech. de l'assurance
Moyenne sur l'ensemble des 79 familles	0,74	0,64	0,59	20 %	50 %	21 %	53 %

Source : enquêtes Emploi annuelles de 1996 à 2002, Insee.

Note de lecture : les moyennes de la classe sont non pondérées par les effectifs de chaque métier. Les moyennes représentées en gras sont significativement différentes de la moyenne sur l'ensemble des métiers selon le test de Fisher au seuil de 5 %.

S = indice de spécificité. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1 plus les spécialités de formation sont spécifiques à la famille professionnelle.

C = indice de concentration. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 1 plus les spécialités de formation sont concentrées spécifiques dans la famille professionnelle.

DI = indice de dispersion intergénérationnelle. Il varie entre 0 et 1. Plus il est proche de 0 plus les spécialités de formation des actifs sortis depuis moins de dix ans du système éducatif sont les mêmes que celles des actifs plus expérimentés.

Intensité du lien avec l'emploi = % moyen de l'expérience professionnelle passée dans l'entreprise actuelle.

AM = Agent de maîtrise.

## CONCLUSION

Au final, même si l'observation statistique de la correspondance emploi-formation est fragile, les âges et le profil des carrières dans un métier permettent de relativiser la place de la formation dans l'exercice d'un métier par rapport aux poids de l'expérience professionnelle ou de la gestion de la main-d'œuvre dans les entreprises.

Seul 18 % des emplois (classe 1) correspondent à des métiers qui requièrent des formations spécifiques et ciblées pour les jeunes comme pour les salariés expérimentés. D'autres métiers (classe 2, 16 % des emplois) demandent également des spécialités de formations spécifiques mais les recrutements privilégient les actifs expérimentés.

À l'opposé, 54 % des emplois regroupent des familles professionnelles où la correspondance emploi-formation est faible. Parfois le niveau de compétence requis est relativement faible ou s'acquiert sur le poste de travail (classe 3) ; ces métiers sont exercés en premier lieu par des jeunes sans spécialité de formation. Certains métiers (classe 4) valorisent des compétences acquises dans la sphère privée et sont ainsi accessibles en cours de carrière. Pour d'autres métiers, la relation emploi-formation est relativement lâche parce que soit la formation ne couvre pas toutes les compétences requises d'où un accès à l'emploi peu restrictif sur la spécialité du diplôme, soit les compétences requises sont assez généralistes d'où des spécialités de formation largement répandues dans d'autres métiers.

Enfin, l'organisation du travail, la gestion des carrières et la pyramide des âges au sein des grandes entreprises conditionnent encore fortement l'ouverture sur les jeunes de certains métiers dont l'accès peut aussi supposer des compétences ou des aptitudes comportementales acquises au fil du temps.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMOSSÉ T. (2001), « Les âges dans les métiers et qualifications », *Annales des mines*, mai.
- CHARDON O. (2002), *La qualification des employés*, Document de travail INSEE, n° F0202.
- (2005), « La spécialité de formation des jeunes actifs et les âges dans les métiers », *Économie et Statistique*, à paraître.
- CHARDON O., VINEY X. (2003), « Le retournement de conjoncture en 2001-2002 : que sont devenues les "difficultés de recrutement" ? », *Premières informations et premières synthèses*, DARES, n° 19.2.
- DARES (2004), « L'emploi par métier : fiches métier, insertion des jeunes, nomenclature des familles professionnelles », [http://www.travail.gouv.fr/etude\\_sétudesj.html](http://www.travail.gouv.fr/etude_sétudesj.html), mars 2004.
- DUMARTIN S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Économie et Statistique*, n° 303, pp. 59-80.
- GIRET J.-F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, CNRS Éditions.

KIRSCH J.-L. et WERQUIN P. (1995), « Quelque part. une relation formation-emploi. Spécialité de formation-emploi occupé : le cas du BEP », *Formation Emploi*, n° 52, pp. 29-47.

---

## Les diplômes professionnels de niveau CAP-BEP dans l'archipel des employés : une reconnaissance en baisse ?

*Thomas Couppié et Alberto Lopez*

Comme le montre le chapitre précédent, l'affectation des emplois dans les différentes familles professionnelles est plus ou moins centrée sur certaines spécialités de diplôme et laisse une place plus ou moins grande à des jeunes peu expérimentés. Mais le régime d'alimentation des emplois sur un domaine professionnel peut évoluer, ne serait-ce que du fait de la transformation des qualifications scolaires produites par le système éducatif. Ainsi, le positionnement de certains titres scolaires au sein d'un groupe professionnel a pu grandement changer au cours des vingt dernières années. Le cas de la place faite aux jeunes débutants diplômés d'un CAP-BEP tertiaire dans l'univers des employés est à ce titre particulièrement intéressant.

### LES CAP-BEP TERTIAIRES ET LES EMPLOIS TERTIAIRES DE BASE : UNE CORRESPONDANCE DE MOINS EN MOINS ASSURÉE

En 1998, 61 000 jeunes sont entrés dans la vie active après avoir obtenu un diplôme professionnel tertiaire de niveau V tel qu'un CAP ou un BEP. Ce sont majoritairement des filles qui, à l'issue de la troisième, ont été orientées vers une formation professionnelle courte. Ayant atteint un niveau d'études dépassant le seuil de « qualification minimale » affiché dans la loi d'orientation de 1989 sur l'école, on aurait pu penser qu'ils ou

elles échapperaient aux difficultés d'insertion auxquelles sont confrontés leurs camarades « non qualifiés » ou « non diplômés »<sup>1</sup>.

En réalité, trois ans après leur sortie de formation initiale, 23 % d'entre eux sont au chômage ou en retrait du marché du travail contre 14 % pour le reste de la génération. Parmi ceux qui ont un emploi, le domaine d'activité est le plus souvent hors du champ professionnel correspondant à leur formation. Le cas des jeunes filles sortant d'un BEP secrétariat est à ce titre « exemplaire » : 30 % ont connu une trajectoire marquée par le chômage ou l'inactivité et lorsqu'elles occupent un emploi au printemps 2001, elles sont souvent sur un contrat temporaire et elles travaillent dans 75 % des cas hors du domaine du tertiaire administratif.

L'embellie économique de la fin des années 1990, qui s'est traduite par une amélioration sensible des conditions d'insertion pour les CAP-BEP industriels, est donc loin d'avoir éclairci l'horizon professionnel des CAP-BEP tertiaires, alors même que le nombre de postes d'employés auxquels ils peuvent prétendre s'est accru entre le début et la fin des années 1990.

Ces quelques constats renforcent l'idée que le marché du travail ne fonctionne pas selon une simple logique adéquationniste. Ils nous invitent à regarder de plus près comment sont attribués les emplois tertiaires de base et comment ils sont rémunérés.

#### L'ATTRIBUTION DES EMPLOIS AUX DÉBUTANTS ET LEUR RÉMUNÉRATION

Dans un univers où l'adéquation formation-emploi primerait, les employeurs témoigneraient d'une reconnaissance spécifique des différents diplômes et accorderaient une place centrale à la formation des individus dans la gestion de leur main-d'œuvre. On pourrait alors s'attendre à ce qu'en pratique, ils embauchent une main-d'œuvre présentant les « profils de formation » les plus ajustés au profil des postes à pourvoir. Ainsi sur un type de poste donné, ils recruteraient de préférence des actifs ayant été formés sur une spécialité correspondant au poste (si une telle formation existe), les autres profils de main-d'œuvre remplissant alors une fonction d'ajustement dans l'équilibre entre offre et demande. Par ailleurs, estimant que ces individus formés de façon « adéquate » offrent un surcroît productif, ils seraient prêts à rémunérer davantage les titulaires des formations préparant directement aux postes offerts.

Les observations dont nous disposons sur les emplois tertiaires et sur leurs titulaires montrent que les postes sont loin d'être affectés et rémunérés suivant cette règle.

Nous centrons ici les analyses sur les seuls « débutants », en faisant l'hypothèse que le diplôme est la principale caractéristique productive qui différencie, aux yeux des employeurs, de jeunes travailleurs sortis de

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire ceux n'ayant suivi aucune formation diplômante ou ayant échoué à valider leur diplôme.

formation initiale trois ans auparavant. Nous examinons la place des différents diplômes dans les recrutements de jeunes et l'évolution des poids respectifs de chaque type de diplôme entre deux générations, l'une sortie de formation en 1992 et l'autre en 1998. Évidemment, cela donne une vision tronquée des concurrences dans l'accès aux emplois. Mais les diagnostics changent-ils lorsqu'on considère l'ensemble des générations présentes sur le marché du travail ? Nous reviendrons en conclusion sur ce point.

#### DES RÉGIMES DIFFÉRENTS D'UN DOMAINE À L'AUTRE

La manière dont les emplois tertiaires de base sont attribués et rémunérés est loin d'être homogène d'un domaine professionnel à l'autre. Dans quelques champs professionnels, le régime de l'adéquation formation-emploi triomphe, et un diplôme de niveau V apparaît comme incontournable. Mais dans la plupart des cas, la place du « diplôme adéquat » apparaît beaucoup plus relative, voire secondaire. Pour la vente, l'alimentation des postes fonctionne sur un mélange de jeunes dont les niveaux de diplôme sont assez disparates. Les jeunes formés dans la vente y sont un peu plus rémunérés. Dans le tertiaire administratif, c'est avant tout une concurrence entre niveaux de diplôme qui transparait, avec une montée du niveau moyen au-delà du bac. Pour le nettoyage, au contraire, l'exigence de diplôme reste faible dans les recrutements et le salaire des jeunes ayant une spécialité de formation telle que bio-services n'est pas significativement différent de celui des non-diplômés.

#### LE CAS IDÉAL DES PROFESSIONS RÉGLEMENTÉES : COIFFURE, ESTHÉTIQUE, AIDE-SOIGNANT

Il existe en France un certain nombre d'activités professionnelles tertiaires dont l'exercice est réglementé. Dans le domaine des services à la personne, la coiffure est un exemple caractéristique. L'activité y est réglementée de longue date, ce qui maintient des liens étroits entre formations et emplois. Dans la mesure où la réglementation ferme le marché, seuls les détenteurs d'un CAP de coiffure peuvent prétendre occuper un emploi de coiffeur. Une exception tout de même : les apprentis. Mais cette exception vient confirmer la règle puisque qu'on se forme dans la profession, par la profession et pour la profession.

**Tableau I**  
**Reconnaissance du diplôme dans les familles d'emplois chez les**  
**employés débutants (en %)**

	Aide-comptable		Coiffeur		Vendeur		Agent de service		Nettoyage	
<i>Niveaux de diplômes des employés débutants</i>	G98 en 2001	G92 en 1995	G98 en 2001	G92 en 1995	G98 en 2001	G92 en 1995	G98 en 2001	G92 en 1995	G98 en 2001	G92 en 1995
Bac et +	92 %	81 %	20 %	nd	50 %	34 %	31 %	17 %	19 %	14 %
CAP-BEP	6 %	14 %	65 %	nd	32 %	40 %	43 %	45 %	38 %	36 %
CEP ou sans diplôme	2 %	5 %	15 %	nd	18 %	26 %	26 %	38 %	43 %	50 %
Ensemble (%)	100	100	100	nd	100	100	100	100	100	100
<i>Spécialités de formation les plus fréquentes chez les employés débutants (sur G98)</i>	<i>Comptabilité Gestion</i>		<i>Coiffure, esthétique</i>		<i>Commerce, Vente</i>		<i>Accueil, hôtellerie... Plurivalent sanitaires et sociales</i>		<i>Nettoyage et protection de l'environne ment</i>	
chez les diplômés BEP-CAP	50 %		98 %		47 %		49 %		15 %	
chez les bacheliers	45 %		90 %		30 %		23 %		3 %	
<i>Supplément salarial associé :</i>										
à un CAP-BEP	NS		5-10 %		NS		0-5 %		NS	
à un diplôme de niveau bac	NS		> 10 %		5-10 %		5-10 %		NS	
à un diplôme de niveau supérieur	> 10 %		> 10 %		> 10 %		> 10 %		NS	
<i>Parmi les diplômés, à une spécialité de formation conforme</i>	NS		28 %		NS		3 %		NS	

Source : Coupié et Lopez 2003.

L'examen du profil des jeunes débutants occupant un poste d'employé dans le domaine « coiffure-esthétique » vient confirmer un régime où la correspondance entre formation initiale et emploi est presque absolue. Aux détenteurs d'un CAP de la spécialité conforme s'ajoutent des titulaires d'un brevet professionnel. Les rares jeunes non titulaires du diplôme sont sur des rémunérations inférieures : celles d'un apprenti.

Dans le secteur de la santé, les postes d'aides-soignants ou d'auxiliaires puéricultrices sont dans le même cas de figure. Depuis 1960, la possession d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'aide-soignant (CAFAS) est devenue obligatoire pour être recruté comme aide-soignant. Les jeunes débutants occupant de tels emplois ont en général passé le diplôme en formation initiale ou en formation post-initiale (une formation d'un an souvent effectuée par des titulaires d'un BEP carrières sanitaires et sociales).

Le mode d'organisation de ces professions induit donc de lui-même une prépondérance des diplômés de CAP-BEP dans ce type d'activité professionnelle réglementée. La fermeture de ces marchés professionnels n'étant pas remise en cause, la pénétration d'individus plus diplômés a été effectivement contenue. Tout au plus une tendance semble se faire jour dans le groupe professionnel des aides-soignantes à recruter des jeunes ayant poursuivi leurs études jusqu'au bac (Couppié *et al.* 2004), l'attractivité de l'emploi public pour celles qui ne réussissent pas à intégrer le groupe des infirmières constituant là un élément non négligeable.

Mais cette association contrainte et organisée entre formation et diplôme ne couvre qu'une petite partie des emplois tertiaires de base : environ 10 %.

#### LE CONTRE-EXEMPLE DE PROFESSIONS AU RECRUTEMENT ÉCLECTIQUE : VENDEURS

*A contrario*, certains domaines professionnels se caractérisent par un éclectisme dans leurs recrutements. Ainsi, parmi les vendeurs débutants, on compte à la fois des jeunes bacheliers (50 %), des diplômés de CAP-BEP (32 %) et des non-diplômés (18 %). En termes de spécialités, les jeunes formés spécifiquement au domaine de la vente ne représentent qu'un tiers des effectifs. Si les recrutements semblent peu tenir compte des diplômes, il en va tout autrement pour les rémunérations qui sont d'autant plus importantes que le diplôme est élevé.

Entre la Génération 92 et la Génération 98, la part des vendeurs bacheliers a nettement progressé, passant de 33 à 50 %. Ce sont surtout des jeunes bacheliers formés dans d'autres domaines que la vente qui ont pris une place croissante dans les recrutements.

Évidemment, l'éclectisme des recrutements sur des postes de vendeurs pourrait n'être qu'apparent et refléter une pratique adéquationniste des employeurs si la nécessité de connaître le produit vendu était mise en

avant. En effet, un jeune formé aux métiers du bâtiment ne serait-il pas un excellent vendeur dans un magasin de bricolage ? De son côté, la vente de biens culturels s'accommoderait bien de jeunes issus des formations aux sciences humaines et sociales de l'université.

De fait, une part croissante des jeunes vendeurs se déclarent employés comme « conseillers de vente ». Mais on peut se demander dans quelle mesure cette appellation, d'origine managériale, recouvre une réelle fonction de conseiller dans l'organisation du travail ou si elle ne contribue pas simplement à « euphémiser » l'acte de vente (Eckert et Maillard 2002). Toujours est-il que l'analyse du profil de formation des jeunes débutants par domaine de vente ne fait pas apparaître une correspondance très forte entre type de produit vendu et spécialités de formation.

Il semblerait que l'évolution des organisations du travail dans la vente soit assez complexe. Mais comme le montre l'étude de Noémie Dessus (2004) sur les grandes surfaces culturelles, d'un côté, on évolue vers une organisation taylorienne avec une division du travail accrue et une centralisation des décisions (commandes, etc.) laissant un poste plus standardisé au vendeur qui est tenu de se centrer sur une relation au client. Dès lors, à quoi bon avoir suivi une formation de libraire pour vendre des livres ? De l'autre côté, malgré une organisation générale du travail tendant à réduire le champ d'intervention des vendeurs, certains individus diplômés trouvent des marges d'autonomie pour faire « vivre le métier » sans pour autant obtenir une reconnaissance salariale conséquente.

#### LA COURSE AU NIVEAU DE DIPLOME DANS LE TERTIAIRE ADMINISTRATIF

La concurrence entre niveaux de diplôme semble être à la base des recrutements dans le tertiaire administratif. Jadis très ouverts aux titulaires d'un CAP ou un BEP du domaine, les postes de secrétaires ou d'employés de comptabilité, lorsqu'ils sont pourvus par des débutants, sont essentiellement attribués à des bacheliers et de plus en plus à des « bac -2 ». Chez les jeunes secrétaires comme chez les jeunes employés comptables de la Génération 98, seuls 6 % ont un simple BEP (voir tableau 1). Dans cette compétition au diplôme, les jeunes de ce niveau, depuis longtemps en difficulté, sont donc aujourd'hui laminés et on peut se demander si demain les bacheliers ne le seront pas à leur tour.

On peut resituer ce phénomène avec un double contexte. Du côté du travail, l'informatisation croissante et l'organisation du travail ont bouleversé le positionnement des emplois tertiaires administratifs de base. D'une activité basée sur la retranscription d'informations, on est passé à une activité plus complexe nécessitant une compréhension de l'environnement de travail et une implication plus forte. La figure de la secrétaire s'est transformée et diversifiée : on est schématiquement passé de la dactylo à l'assistante, assistante plus ou moins spécialisée. Cela résulte à la fois de la diffusion de la micro-informatique mais surtout de

l'évolution des organisations du travail. Il y a eu corrélativement une restructuration des lignes hiérarchiques dans les fonctions administratives de l'entreprise, une diminution du binôme traditionnel secrétaire-patron au profit d'une « assistance administrative » élargie à l'équipe, la recherche d'une optimisation du temps sur le terrain des cadres, experts, techniciens ou commerciaux, le développement d'« équipes de projet ». De ce fait, les secrétaires se retrouvent plus proches des professionnels avec qui elles travaillent et des produits de l'entreprise (Couppié *et al.* 2002). De même, l'aide-comptable disparaît et l'employé de comptabilité évolue vers l'assistant(e) de gestion.

Du côté des formations, l'offre de diplômés spécialisés s'est étoffée au-dessus du baccalauréat. Concernant les diplômés préparant au métier du secrétariat, un baccalauréat professionnel est apparu en 1986. Les BTS se sont transformés et le BTS « assistant de gestion PME-PMI » a connu un vif succès. Au total, les effectifs débouchant d'un enseignement professionnel situé au-delà du bac et visant les métiers de secrétariat ont connu une vive croissance. Sans compter les jeunes sortant des filières non professionnalisées de l'enseignement supérieur...

L'articulation entre les dynamiques de transformation des activités professionnelles et l'évolution des formations initiales est assez complexe. D'un côté, la disponibilité d'une offre de travail de niveau supérieur vient ouvrir une opportunité pour les entreprises et permettre une transformation des postes. De l'autre côté, l'évolution du travail de référence vient pousser vers le haut le niveau de formation exigible, dans un contexte de chômage de masse. Ces tendances semblent se réaliser et se combiner depuis une quinzaine d'années en France dans le tertiaire administratif, conduisant sans cesse à la mise hors-course des titulaires des moins diplômés dans les recrutements (aujourd'hui les BEP et demain les bacheliers, peut-être). Mais il ne s'agit pas d'une mécanique universelle. L'analyse des évolutions dans le secteur bancaire (Bruniaux 2001) montre que les logiques de combinaison de ces dynamiques peuvent varier d'un pays à l'autre. Partant de certaines réorganisations « inéluctables » liées aux pressions concurrentielles, l'augmentation de l'offre d'éducation apparaîtrait comme exogène pour les employeurs en France, contrairement à l'Allemagne.

Les professions où les débutants de niveau CAP-BEP tendent à être écartés sous l'effet de la concurrence des plus diplômés représentent environ 40 % des employés.

#### DES RECRUTEMENTS PEU NORMÉS SUR DES POSTES PEU QUALIFIÉS DANS LE NETTOYAGE

Dans l'univers des emplois tertiaires de base, les emplois du domaine de la propreté (femmes de ménage, nettoyeurs)..se positionnent traditionnellement au bas des différentes échelles de prestige social des

professions, à l'opposé des emplois précédents du tertiaire administratif (Chambaz *et al.* 1998). L'alimentation des postes semble de ce fait s'opérer avec une logique inverse.

Ainsi, presque la moitié des jeunes débutants occupant un emploi dans ce domaine sont sortis du système éducatif sans aucun diplôme. Une loi générale semble ici s'appliquer : plus on est diplômé, plus on a de chances d'« échapper » à ces emplois pour en occuper d'autres. Les formations initiales qui conduisent à ces emplois de nettoyage sont souvent aussi celles qui présentent les plus forts taux de chômage.

Est-ce à dire que nous sommes aux antipodes d'une logique de professionnalisation ?

Si l'on regarde du côté des formations, il existe certes des formations professionnelles de niveau CAP-BEP telles que le CAP Employé technique de collectivité (créé en 1975 et qui survit encore) et un BEP Bio-services comportant une option Maintenance et hygiène des locaux qui existe depuis 1989. Du côté des employeurs, la convention collective de la Fédération des entreprises de propreté reconnaît d'une certaine manière les diplômes précisant une équivalence théorique avec les catégories des emplois « agents de propreté », « agent spécialisé de propreté » et « agent qualifié de propreté »<sup>2</sup>.

Pourtant, dans les faits, la reconnaissance de ces formations semble encore faible, y compris au plan salarial. Ainsi, sur les emplois du domaine de la propreté, les débutants diplômés dans la spécialité n'ont pas un salaire significativement plus élevé que les autres diplômés de niveau V.

On peut penser qu'ici, l'adéquation continue à se faire sur un mode inversé, suivant une logique de niveau avec un ajustement par le bas. Il y aurait ainsi sur ces postes une affectation des moins diplômés sur des emplois nécessitant peu ou pas de qualification mais surtout très peu rémunérateurs et gardant un très faible prestige social. Cela étant, le dernier barreau de l'échelle étant le chômage de longue durée, on peut penser que le profil des personnels spécialisés dans le nettoyage peut varier avec la conjoncture.

#### L'ANCIENNETÉ CHANGE-T-ELLE LE VERDICT ?

Les résultats de cette analyse laissent penser que la spécialité de formation initiale joue souvent un rôle très relatif à la fois dans l'attribution des emplois tertiaires de base et dans les différences de rémunérations sur ces postes.

Mais l'alimentation des postes pour les diverses figures du tertiaire de base a été décrite à partir de l'observation des seuls « débutants » (emplois de 2001 des jeunes sortis de formation initiale en 1998). Or, d'une part, les

---

<sup>2</sup> Voir sur ce point *CPC Document*, n° 20026, juin 2002.

concurrences pour l'accès aux emplois ne se jouent pas uniquement entre « débutants » : 86 % des postes d'employés sont tenus par des actifs ayant une ancienneté supérieure à cinq ans sur le marché du travail. D'autre part, la formation initiale n'est pas, et de loin, la seule caractéristique productive sur laquelle se basent les employeurs. Le recours intensif aux CV lors des recrutements en témoigne.

Que se passe-t-il lorsqu'on élargit le champ de l'analyse à l'ensemble des actifs ? Certains diplômés ont-ils des vertus qui ne se manifestent qu'après plusieurs années ?

Lorsqu'ils sont employés dans des postes administratifs de base, les actifs plus anciens sur le marché du travail sont certes moins souvent et moins hautement diplômés que les débutants, à l'image de ce qu'on observe dans l'ensemble de la population active. Mais les « vieux » diplômés de CAP-BEP ont une propension supérieure à travailler dans le tertiaire administratif que les « jeunes » diplômés de même niveau (Couppié *et al.* 2004). Ces diplômés prendraient-ils de la valeur et de l'efficacité au fur et à mesure que se déroule la carrière ? L'explication ne semble pas aussi simple. Au-delà d'un possible « effet d'âge » valorisant pour le diplôme, il y a aussi – et surtout ? – les effets combinés de « génération » et de « période », ou encore de contexte générationnel. En effet, lorsqu'elles sont entrées sur le marché du travail, les anciennes générations dotées d'un CAP de secrétariat ou de comptabilité occupaient une place plus élevée qu'aujourd'hui dans la « pyramide des diplômes ». Elles bénéficiaient en quelque sorte d'une valorisation supérieure de leur diplôme sur le marché du travail. De plus, le contenu du travail était différent et ces diplômés ont donc pu trouver un poste, s'intégrer dans les entreprises et le cas échéant se former. Lorsque des individus de ces anciennes générations cherchent aujourd'hui un emploi, ils peuvent donc souvent faire valoir une expérience dans le domaine.

Ces quelques considérations nous amènent donc à relativiser les chances d'insertion à terme dans le domaine du tertiaire administratif pour les jeunes générations diplômées d'un simple BEP. La prise en compte des générations plus anciennes ne change pas ici le verdict.

#### LES EFFETS DE L'ANCIENNETÉ DANS UN PROCESSUS COMPLEXE D'EXPÉRIMENTATION

Ajoutons à cela que l'ancienneté ne joue pas toujours dans le sens attendu. Elle est souvent considérée comme un atout pour l'accès à l'emploi dans un processus de spécialisation dans un domaine professionnel donné. Pourtant, l'accès aux postes d'employés dans des domaines comme ceux de la vente ou de l'hôtellerie-restauration se réduit avec l'ancienneté, y compris lorsque les jeunes sont diplômés dans la spécialité. On peut penser qu'une sélection sur l'âge entre en jeu dans les recrutements de vendeurs, beaucoup d'employeurs ayant une préférence

pour une main-d'œuvre juvénile sur ces postes, mais ce sont probablement surtout les conditions d'emploi et de travail expérimentées « *in vivo* » qui conduisent les jeunes à aller vers d'autres secteurs.

Toutes ces remarques nous amènent finalement à considérer l'attribution des emplois moins au regard d'une simple correspondance entre formation initiale et domaine professionnel qu'au regard d'une correspondance plus complexe dans un processus qui intègre les expériences de travail en amont de la fin d'études mais aussi les emplois occupés en aval. De ce point de vue, il est sans doute illusoire de penser que l'orientation professionnelle des jeunes de niveau CAP-BEP est totalement fixée à leur sortie du système éducatif. Pour une partie des jeunes peu diplômés, elle se négocie au cours des premières années de vie active en interaction avec le marché du travail.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRUNIAUX C. (2001), « L'intégration de la hausse d'éducation dans la dynamique de l'emploi et des qualifications du secteur bancaire. Une comparaison sur cinq pays européens », *Revue de l'IRE*, n° 36, 2001/2.
- CAUSSE L., LABRUYÈRE C. et MÉRIOT S.-A. (2002), « Les diplômés de niveau V de la filière bio-services : éléments pour un diagnostic partagé », *CPC Document*, n° 2002/6, juin 2002.
- CHAMBAZ C., MAURIN E. et TORELLI C. (1998), « L'évaluation sociale des professions en France », *Revue française de sociologie*, XXXIX-1, pp. 177-226.
- COUPPIÉ T., GASQUET C. et LOPEZ A. (2004), *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*, Marseille, Céreq, Relief n° 6.
- COUPPIÉ T., HALLIER P. et LIAROUTZOS O. (2002), « Quelle catégorisation pour décrire l'avenir des secrétaires ? », in H. ECKERT et M. ARLAUD (éds), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, Paris, La Dispute, pp. 59-74.
- COUPPIÉ T. et LOPEZ A. (2003), « Quelle utilité des CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Bref*, Céreq, n° 196, avril.
- DESSUS N. (2004), *Les employés de commerce des grandes surfaces culturelles. Une observation de l'emploi non qualifié chez les cols blancs*, CPC Documents, n° 2004/3.
- ECKERT H. et MAILLARD D. (2002), « Commerciaux et vendeurs, des intitulés d'emploi aux groupes professionnels », in H. ECKERT et M. ARLAUD (éd.), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, Paris, La Dispute, pp. 43-58.

---

## De la spécialité de formation au métier

*Frédéric Lainé*

La spécialité professionnelle exercée par les jeunes débutants ne dépend pas uniquement de la spécialité de formation initiale mais aussi d'autres facteurs comme le niveau de formation et le type de scolarisation, le genre, l'origine sociale et nationale, le marché régional du travail ou l'expérience professionnelle. La correspondance de fait entre des métiers et des formations est ainsi le produit du cheminement des individus sur le marché du travail pour lequel d'autres facteurs que la spécialité de formation initiale jouent un rôle. Cette correspondance dépend aussi du type de marché de travail dominant pour chaque métier et des comportements des employeurs dont les divers modes de gestion et de recrutement peuvent conduire à considérer de façon diverse les formations.

Quatre domaines professionnels sont ici analysés, caractérisés chacun par un marché du travail et une relation spécialité de formation-métier bien spécifique : les métiers du bâtiment, les métiers de l'hôtellerie-restauration-alimentation, les métiers du commerce et enfin les métiers de la gestion-administration et banques-assurances. Pour chacun des domaines professionnels on a défini deux grands ensembles de débutants : ceux ayant la spécialité de formation conduisant « normalement » au métier et ceux ayant une spécialité de formation plus éloignée du métier (cf. encadré).

Dans les métiers de l'hôtellerie-restauration-alimentation, une part très importante (60 %) de jeunes occupant le métier d'employé de l'hôtellerie-restauration ont une spécialité de formation initiale autre que l'hôtellerie-restauration-tourisme ou l'alimentation. La relation formation-emploi est en revanche moins lâche pour les cuisiniers et les bouchers-charcutiers-boulangers. Il s'agit aussi d'un domaine professionnel où coexistent un turn-over assez fort, un chômage assez important (DARES 2004) et de

nombreuses difficultés structurelles de recrutement avec une certaine difficulté souvent évoquée à conserver les jeunes débutants dans ces métiers (Berroy *et al.* 2003).

**Encadré 1. – L'établissement de la liste des spécialités de formation correspondant « directement » à l'exercice d'un métier**

L'étude du lien spécialité de formation-métier chez les jeunes débutants porte sur quatre domaines professionnels : le bâtiment et travaux publics, l'hôtellerie-restauration-alimentation, le commerce et la gestion-administration, banques-assurances. On a considéré la situation professionnelle des jeunes débutants trois ans après la sortie de formation initiale. Pour les métiers appartenant à ces quatre domaines professionnels on a cherché en premier lieu à repérer les spécialités de formation conduisant normalement « directement » au métier et les autres spécialités de formation. Le terme de lien plus ou moins direct entre une spécialité de formation et un métier nous semble plus préférable à employer que celui d'adéquation ou d'inadéquation, qui renvoie à une « norme » que nous n'avons pas la prétention ni les moyens de trouver. L'établissement de la liste des spécialités de formation conduisant directement ou non au métier s'est fait d'abord *via* l'examen du contenu des spécialités de formation, tel qu'il est précisé dans l'ouvrage sur les nomenclatures des spécialités de formation. Cette opération a été complétée par un examen, pour chaque métier, des spécialités de formation sur-représentées par rapport au poids qu'elles ont pour l'ensemble des débutants. Ceci a permis d'ajouter éventuellement d'autres spécialités identifiées comme conduisant directement au métier. Par métier, la liste des spécialités de formation correspondant à un « accès direct » a été fixée de la façon suivante :

Métiers du bâtiment : spécialités pluritechnologiques, génie civil, construction, bois ; mines et carrières, génie civil, topographie ; bâtiment : construction et couverture ; bâtiment : finitions ; travail du bois et de l'ameublement ; structures métalliques ; matériaux de construction, verre, céramique ; énergie, génie climatique ; électricité, électronique ; matériaux de construction, verre, céramique.

Métiers de l'hôtellerie-restauration-alimentation : agro-alimentaire, alimentation, cuisine ; accueil, hôtellerie, tourisme.

Métiers du commerce : commerce.

Métiers de la gestion-administration : spécialités pluridisciplinaires sciences humaines et droit ; économie ; droit, sciences politiques ; spécialités plurivalentes des échanges et de la gestion ; finances, banques, assurances ; comptabilité, gestion ; ressources humaines, gestion du personnel, gestion de l'emploi ; secrétariat, bureautique ; application des droits et statut des personnes.

Les métiers du bâtiment se rapprochent de ceux de l'hôtellerie-restauration-alimentation en ce qui concerne le turn-over et les difficultés structurelles de recrutement (DARES 2004 ; Chardon et Viney 2003). La relation spécialité de formation-métier y est assez duale : peu de spécificité de spécialités de formation pour les ouvriers non qualifiés, en revanche une spécificité de formation plus affirmée pour les ouvriers qualifiés (Chardon 2005), en particulier pour le second œuvre. L'ensemble des métiers du commerce se caractérise par une relation spécialité de formation-métier assez ténue : quel que soit le métier commercial considéré chez les jeunes débutants, au moins six jeunes sur dix n'ont pas de formation commerciale. À la différence des métiers du bâtiment ou de l'hôtellerie-restauration il existe très peu de tensions sur le marché du travail et les métiers du commerce sont assez attractifs, mais avec un turn-over important. Enfin les métiers de la gestion et des banques-assurances se caractérisent par une attractivité assez forte, des filières de formation assez étoffées de sorte que les plus faibles niveaux de formation ont des difficultés à s'insérer dans ces métiers (Couppié et Lopez 2003).

#### DES FORMATIONS PEUVENT CONDUIRE À DES MÉTIERS QUI NE SONT POURTANT PAS LES DÉBOUCHÉS LES PLUS IMMÉDIATS

S'il est délicat de se prononcer sur le caractère adéquat ou inadéquat d'une formation par rapport à un domaine professionnel, cela vient notamment du fait que les savoirs acquis lors de la formation initiale peuvent être parfois mobilisés dans des métiers ne constituant pourtant pas les débouchés les plus directs de la formation. Un des cas les plus flagrants est celui des métiers du commerce (Chardon 2002). La commercialisation d'un produit fait en effet appel non seulement à des techniques de commercialisation ou à des compétences relationnelles mais mobilise aussi des savoirs techniques sur le produit commercialisé ; la possession d'une formation non commerciale liée à ce produit peut évidemment être un atout précieux. Ces savoirs techniques nécessaires ont plus ou moins d'importance selon la technicité du produit et la fonction commerciale effectivement occupée. Ils peuvent être acquis par l'expérience professionnelle ou dans des formations ayant une spécificité technique. Ainsi pour la génération de débutants sortis du système éducatif en 1998, on constate par exemple que les jeunes vendeurs en articles de sports et équipement de la personne comprennent une forte proportion de jeunes formés dans les spécialités industrielles du textile et de l'habillement, tandis qu'une partie des vendeurs en produits culturels possède des formations dans les disciplines Lettres et Arts, Sciences humaines ou Communication et Information. Les représentants auprès des entreprises en biens de consommation et intermédiaires comprennent selon la même logique, des jeunes issus de formations industrielles en mécanique et électricité-électronique. On retrouve la même possibilité par exemple dans

les formations liées à la maintenance : une formation en mécanique automobile ouvre la voie à un vaste éventail de métiers dans lequel la fonction maintenance a une place essentielle : métiers de la maintenance mécanique ou électromécanique, métiers du transport. L'OREFRA (1999) définit ce modèle de relation formation-emploi comme un modèle de « transférabilité des compétences ».

#### AU-DELÀ DE LA SPÉCIALITÉ DE FORMATION, LE NIVEAU DE FORMATION JOUE UN RÔLE

Au-delà de la spécialité, le niveau de formation et la possession ou non d'un diplôme conditionnent l'orientation du débutant vers tel ou tel domaine professionnel. Cette influence est cependant différente selon le type de spécialité de formation initiale.

Pour les quatre domaines professionnels étudiés, un niveau de formation faible dans les spécialités de formation conduisant « normalement » à ces domaines professionnels (niveau VI ou Vbis, ou encore niveau V sans diplôme) conduit plutôt à l'exercice d'autres métiers (tableau 1). Les employeurs ont sans doute plus de réticences à embaucher des personnes ayant échoué aux examens ou ayant abandonné dans les spécialités professionnelles préparant à ces métiers. L'échec scolaire peut aussi être lié à un sentiment de déception plus générale vis-à-vis de la spécialité professionnelle préparée : en arrivant sur le marché du travail, les débutants de cette nature se détournent alors naturellement des métiers pour lesquels ils étaient préparés. D'un autre côté les débutants des spécialités bâtiment et hôtellerie-restauration, qui ont un niveau de formation supérieur au niveau IV, ont tendance aussi à occuper d'autres métiers que les domaines professionnels correspondant à ces spécialités. Les savoirs acquis dans les niveaux de formation plus élevés sont souvent plus larges et plus généralistes, ils permettent ainsi le choix d'un éventail plus étendu de domaines professionnels. Lorsque *a fortiori* les conditions de travail sont difficiles et les postes d'encadrement ou de professions intermédiaires rares, comme c'est le cas pour les domaines professionnels du bâtiment et de l'hôtellerie-restauration, les jeunes diplômés du supérieur sont sans doute d'autant plus enclins à chercher un emploi hors de ces spécialités professionnelles. Dans les spécialités de la gestion-administration, l'insertion des plus diplômés est différente : les débutants de niveau supérieur ou égal au niveau III occupent plus souvent un métier dans le domaine de la gestion-administration, ceci est à mettre en relation avec la proportion de postes à qualification plus élevée dans ce domaine et le degré d'exigence des employeurs plus important à qualification donnée.

Qu'en est-il maintenant des débutants n'ayant pas la spécialité de formation conduisant directement au métier ? Les débutants à faible niveau de formation s'orientent plus facilement dans les domaines professionnels du bâtiment et de l'hôtellerie-restauration que dans les

autres domaines professionnels (tableau 2). Un effet structure de qualification de ces domaines peut jouer : les emplois à dominante d'exécution, nombreux dans ces domaines, peuvent être plus facilement occupés par des jeunes peu diplômés. D'autres facteurs liés au fonctionnement du marché du travail jouent aussi un rôle. Dans ces spécialités où les difficultés de recrutements sont structurelles et étaient d'autant plus ravivées avec la bonne conjoncture de l'emploi des années 1997-2000, les employeurs ont eu recours à des débutants peu formés qui avaient des difficultés d'insertion, et acceptaient bien finalement de travailler dans ces domaines professionnels. Pour les métiers de la gestion administration la situation est différente : les débutants qui s'orientent vers ces métiers sans avoir au préalable une formation débouchant directement sur ces métiers ne sont pas les plus faibles niveaux de formation, ce sont plus souvent des sortants de niveau de formation du supérieur. L'exercice d'un métier dans la gestion administration suppose en effet une maîtrise minimale de savoirs de base et on peut supposer que les employeurs sont réticents à embaucher des niveaux de formation trop faibles dans ces métiers, même dans les moins qualifiés d'entre eux.

#### L'APPRENTISSAGE FAVORISE L'ANCRAGE DANS UN MÉTIER PROCHE DE SA SPÉCIALITÉ DE FORMATION

La nature de la scolarisation joue aussi un rôle important dans l'enracinement dans une spécialité professionnelle. Kirsch et Mansuy (1998) avaient constaté pour les diplômés de niveau V arrivés sur le marché du travail en 1989 un lien plus fort entre le premier emploi et la spécialité de formation dès lors qu'ils étaient issus de l'apprentissage. De la même manière les jeunes débutants sortis de l'apprentissage analysés ici occupent plus fréquemment un métier correspondant directement à leur spécialité de formation (tableau 1). Le fait qu'une partie des apprentis soient ensuite embauchés directement par leur maître d'apprentissage est une première explication à ce phénomène. En outre, le jeune sorti de l'apprentissage peut bénéficier du réseau relationnel du tuteur dans le domaine professionnel correspondant au métier appris lors de l'apprentissage. Enfin les savoirs professionnels appris sont généralement plus spécialisés que dans la voie scolaire « classique », ils favorisent donc un ancrage plus fort dans les métiers qui sont les débouchés les plus directs.

**Tableau 1**  
**Les facteurs explicatifs de l'occupation d'un métier dans le domaine**  
**professionnel correspondant « directement » à sa spécialité de**  
**formation (modélisation logit)**

	Un métier dans le domaine du bâtiment	Un métier dans le domaine de l'hôtellerie-restauration-alimentation	Un métier dans le domaine du commerce	Un métier dans le domaine de la gestion-administration ou banques-assurances
	Ratio de « risque »*			
<b>Facteurs liés à la formation initiale</b>				
Niveau VI et Vbis	0,5	0,5	0,3	0,1
Niveau V sans diplôme	0,5	0,3	0,3	0,2
Niveau V avec diplôme	0,8		0,5	0,4
Niveau IV sans diplôme	0,7		0,7	0,5
Niveau IV plus	0,5	0,3	0,4	1,2
Niveau III	0,6	0,3	0,6	3,0
Niveau I ou II	0,3	0,02		2,4
<i>Niveau IV avec diplôme</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
<b>Facteurs sociaux-démographiques</b>				
<b>Femme</b>	0,6	0,4	1,2	2,0
<i>Homme</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père agriculteur		1,4		
Père artisan, commerçant	1,4	1,3		
Père cadre				
Père profession intermédiaire	0,8			
Père ouvrier				0,8
<i>Père employé</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père origine Europe du sud	1,5			
Père origine Maghreb	0,8	1,5	0,7	0,7
Père origine autres pays				
<i>Père né en France</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
<b>Facteurs régionaux</b>				
Région études Île-de-France	0,8			1,5
Régions études ouest			1,3	
Régions études nord, bassin parisien, est	0,8			
Régions études sud		1,3		
<i>Régions études centre-est</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

**Tableau 1 (suite)**  
**Les facteurs explicatifs de l'occupation d'un métier dans le domaine professionnel correspondant « directement » à sa spécialité de formation (modélisation logit)**

	Un métier dans le domaine du bâtiment	Un métier dans le domaine de l'hôtellerie-restauration-alimentation	Un métier dans le domaine du commerce	Un métier dans le domaine de la gestion-administration ou banques-assurances
	<b>Ratio de « risque »</b>			
<b>Migration régionale</b>				
Migration vers l'Île-de-France	0,6	2,2		
Migration vers nord de la France ou Ouest				0,7
Migration vers le sud		1,8		
<i>Pas de migration entre grands ensembles régionaux</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
<b>Formation par apprentissage ou expérience professionnelle durant les études</b>				
Apprentissage	2,0	2,1	2,1	1,5
Expérience dans l'industrie ou le BTP, voie scolaire	1,6			
Expérience dans la vente, voie scolaire			2,2	0,7
Expérience dans l'hôtellerie-restauration, voie scolaire		3,4		
Autre expérience professionnelle, voie scolaire		1,8		0,9
<i>Pas d'expérience, voie scolaire</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

Source : enquête Génération 98, Céreq ; traitement : DARES.

Note de lecture : le tableau présente l'influence de facteurs socio-économiques sur l'occupation d'un métier dans le domaine du bâtiment, ou de l'hôtellerie-restauration, ou du commerce, ou de la gestion-administration. Dans chacun des cas les populations ont des spécialités de formation débouchant directement sur l'exercice d'un métier dans ces spécialités professionnelles. L'influence de chacun des facteurs est mesurée « toutes choses égales par ailleurs » par des modèles logit\*. Le ratio de risque ou rapport des chances mesure la chance d'occuper ces différents domaines professionnels pour les quatre sous-population étudiées. Un ratio de risque supérieur à 1 indique une chance supérieure d'occuper ce domaine professionnel, un ratio de risque inférieur à 1 indique une chance inférieure. Ne sont mentionnés que les ratios de risque significativement différents de 1. Par exemple, parmi ceux possédant une spécialité de formation conduisant directement aux métiers du bâtiment, un jeune débutant dont le père est artisan-commerçant a 1,4 chances de plus de travailler dans un métier du bâtiment qu'un jeune dont le père est employé.

\* Les spécialités fines des débutants dans chacun des cas peuvent être un autre facteur explicatif. C'est pourquoi elles sont également introduites dans le modèle, mais les résultats pour ces spécialités ne sont pas présentés dans le tableau.

L'ORIGINE SOCIALE ET L'ORIGINE NATIONALE, D'AUTRES FACTEURS  
EXPLICATIFS DU MÉTIER EXERCÉ

Au-delà de la formation initiale, l'origine sociale joue un rôle important sur la catégorie sociale occupée par les individus. Cela se vérifie surtout au fur et à mesure que ceux-ci avancent dans leur carrière, comme l'ont montré Goux et Maurin (1997). Cependant cette influence du milieu social d'origine se manifeste aussi chez les débutants (Eckert 2001). Les résultats issus de l'enquête Génération 98 mettent en exergue le fait que l'origine sociale et nationale des parents joue aussi un rôle dans le domaine professionnel occupé par les débutants. Nombre de travaux sur les catégories socioprofessionnelles mettent en relief le rôle important du capital économique, social ou culturel transmis par la famille pour l'occupation d'un métier (voir par exemple Bourdieu 1979). Nous retrouvons ici ces résultats. Ainsi les enfants d'artisans-commerçants exercent plus souvent, « toutes choses égales par ailleurs », un métier dans le bâtiment (tableaux 1 et 2). Il en est de même pour les enfants d'ouvriers n'ayant pas une formation initiale conduisant directement aux métiers du bâtiment (tableau 2). Des compétences professionnelles dans le bâtiment transmises par un père ouvrier ou artisan, via l'exercice de son métier ou encore ses activités extra-professionnelles (exemple : bricolage), favorisent sans doute un emploi dans ce domaine. Il se peut aussi que le capital de relations sociales hérité des parents artisans-commerçants ou ouvriers, ou encore le capital économique, jouent un rôle bénéfique pour trouver un emploi dans ces métiers. La proportion d'indépendants parmi les débutants, plus importante parmi les débutants non formés initialement à ces métiers, est sans doute la manifestation d'un tel mécanisme. L'exercice d'un métier commercial est de même plus fréquent pour les débutants de formation non commerciale lorsque le père est cadre ou artisan-commerçant ; en revanche il est moins fréquent lorsque le père est ouvrier.

L'origine nationale des parents est un autre facteur entrant en ligne de compte dans l'insertion professionnelle des jeunes débutants. Ceci a notamment été montré pour ce qui concerne le risque de chômage (voir par exemple Silberman 2002). Nous le retrouvons ici pour le métier occupé : les jeunes dont les parents sont originaires de l'Europe du sud (Espagne, Portugal, Italie) exercent ainsi plus souvent un métier du bâtiment, cette logique est vérifiée autant pour les débutants ayant à l'origine une spécialité de formation initiale conduisant directement au métier du bâtiment que pour les autres débutants. Les pères étant plus fortement ancrés dans le bâtiment et travaux publics transmettent sans doute aux enfants des compétences professionnelles ou un capital de relations sociales qui favorisent un ancrage dans cette spécialité professionnelle. Le phénomène est sans doute d'autant plus fort lorsque les pères sont indépendants ou occupent des postes d'ouvrier qualifié, et atténué lorsqu'ils occupent des postes d'ouvrier non qualifié. Ainsi les enfants

dont le père est originaire du Maghreb n'ont pas une orientation plus prononcée dans les métiers du bâtiment, bien que leurs pères soient pour une partie importante d'entre eux dans cette spécialité. Le fait que leurs pères soient plus dans des emplois d'ouvrier non qualifié jouent en leur défaveur.

#### À SPÉCIALITÉ DE FORMATION ÉGALE, FILLES ET GARÇONS N'EXERCENT PAS LE MÊME MÉTIER

Pour favoriser la diversification des métiers occupés par les femmes, des politiques incitatives ont été conduites dans les années 1980-1990 en faveur de la diversification de l'orientation des filles (Torsat 1999). La ségrégation socioprofessionnelle entre hommes et femmes n'a cependant pas comme unique origine des orientations dans des filières de formation différentes : à cette « ségrégation éducative » se superpose une « ségrégation post-éducative » qui renforce souvent les différences entre hommes et femmes existantes déjà au niveau des spécialités de formation, comme l'on montré Couppié et Epiphane (2004). À spécialité de formation égale, filles et garçons n'exercent pas le même métier. Nous retrouvons ces résultats dans les quatre domaines professionnels étudiés. Les filles exercent ainsi moins un métier du bâtiment, qu'elles aient initialement une spécialité de formation dans le bâtiment ou non. Dans le commerce et la gestion-administration l'effet inverse existe, être une fille accroît la probabilité d'occuper un métier du commerce, « toutes choses égales par ailleurs », que l'on se situe dans les cas de débutants ayant une spécialité de formation initiale dans le commerce ou non. Pour les métiers de l'hôtellerie-restauration les cheminements sont plus complexes, les filles ayant une spécialité initiale de formation dans l'hôtellerie ou la cuisine exerce moins un métier dans le domaine de l'hôtellerie-restauration. En revanche les filles n'ayant pas ces spécialités de formation exercent plus souvent un métier dans ce domaine.

Les grilles explicatives données pour interpréter ces trajectoires professionnelles différentes pour une même spécialité de formation sont multiples. On évoque ainsi une tendance à la transposition dans le monde professionnel de la division sexuelle des tâches existant dans le monde domestique. Certains auteurs évoquent des mécanismes de discrimination vis-à-vis des femmes (Maruani 1991). Ces trajectoires professionnelles différentes peuvent aussi être liées aux conditions de travail prévalant dans les différents métiers ou encore aux politiques de gestion de la main-d'œuvre des entreprises qui peuvent notamment faire parfois appel, lorsque des difficultés de recrutement ou un turn-over important existe, à des catégories de main-d'œuvre plus fragilisées sur le marché du travail.

**Tableau 2**  
**Les facteurs explicatifs de l'occupation d'un métier dans les domaines professionnels du bâtiment, l'hôtellerie-restauration-alimentation ou le commerce pour les non formés directement à ces métiers**

	Un métier dans le domaine du bâtiment	Un métier dans l'hôtellerie-restauration-alimentation	Un métier dans le domaine du commerce	Un métier dans le domaine de la gestion-administration ou banques-assurances
	<b>Ratio de « risque »</b>			
<b>Facteurs liés à la formation initiale</b>				
Niveau VI et Vbis	3,2	3,3		0,5
Niveau V sans diplôme	2,5	2,8		0,6
Niveau V avec diplôme	1,4	2,4		0,5
Niveau IV sans diplôme		2,1	1,3	0,7
Niveau IV plus		0,7	1,7	1,7
Niveau III	0,6	0,2		1,6
Niveau I ou II	0,6	0,1		1,5
<i>Niveau IV avec diplôme</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
<b>Facteurs sociaux-démographiques</b>				
Femme	0,2	2,0	1,4	2,1
Homme	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père agriculteur			0,6	
Père artisan, commerçant	1,5		1,2	
Père cadre			1,1	
Père profession intermédiaire				
Père ouvrier	1,2		0,8	0,8
<i>Père employé</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Père origine Europe du sud	2,4		1,3	0,2
Père origine Maghreb		1,2		
Père origine autres pays	1,5	1,5	1,3	
<i>Père né en France</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
<b>Facteurs régionaux</b>				
Région études Île-de-France	0,6	0,8		1,5
Régions études ouest			0,8	0,8
Régions études nord, bassin parisien, est	0,8		0,8	0,8
Régions études sud		1,3		
<i>Régions études centre-est</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

Tableau 2 (suite)  
**Les facteurs explicatifs de l'occupation d'un métier dans les domaines professionnels du bâtiment, l'hôtellerie-restauration-alimentation ou le commerce pour les non formés directement à ces métiers**

	Un métier dans le domaine du bâtiment	Un métier dans l'hôtellerie-restauration-alimentation	Un métier dans le domaine du commerce	Un métier dans le domaine de la gestion-administration ou banques-assurances
	<b>Ratio de « risque »</b>			
<b>Migration régionale</b>				
Migration vers l'Île-de-France	0,7			1,4
Migration vers nord de la France ou Ouest				
Migration vers le sud				0,8
<i>Pas de migration entre grands ensembles régionaux</i>	<i>Réf.</i>	1,7 <i>Réf.</i>	1,2 <i>Réf.</i>	0,6 <i>Réf.</i>
<b>Formation par apprentissage ou facteurs expérience professionnelle au cours des études</b>				
Apprentissage		0,5		0,7
Expérience dans l'industrie ou BTP, voie scolaire	2,0			
Expérience dans la vente, voie scolaire			2,1	
Expérience dans l'hôtellerie-restauration, voie scolaire		2,4		1,4
Autre expérience professionnelle, voie scolaire	0,6	1,3	1,2	
<i>Pas d'expérience, voie scolaire</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

Source : enquête Génération 98, Céreq ; traitement : DARES.

Note de lecture : le tableau présente l'influence de facteurs socio-économiques sur l'occupation d'un métier dans le domaine du bâtiment, ou de l'hôtellerie-restauration, ou du commerce, ou de la gestion-administration. Dans chacun des cas les populations n'ont pas les spécialités de formation débouchant directement sur l'exercice d'un métier dans ces spécialités professionnelles. L'influence de chacun des facteurs\* est mesurée « toutes choses égales par ailleurs » par des modèles logit. Le ratio de risque ou rapport des chances mesure la chance d'occuper ces différents domaines professionnels pour les quatre sous-population étudiées. Un ratio de risque supérieur à 1 indique une chance supérieure d'occuper ce domaine professionnel, un ratio de risque inférieur à 1 indique une chance inférieure. Ne sont mentionnés que les ratios de risque significativement différents de 1. Par exemple, parmi ceux possédant des spécialités de formation ne conduisant pas directement aux métiers du bâtiment, un jeune débutant dont le père est artisan-commerçant a 1,5 chances de plus de travailler dans un métier du bâtiment qu'un jeune dont le père est employé.

\* Les spécialités fines des débutants dans chacun des cas peuvent être un autre facteur explicatif. C'est pourquoi elles sont également introduites dans le modèle, mais les résultats pour ces spécialités ne sont pas présentés dans le tableau.

### L'INFLUENCE DE LA RÉGION D'ÉTUDES ET DES MIGRATIONS SUR LE MÉTIER OCCUPÉ

La région d'études joue également un rôle dans la probabilité d'occuper certains métiers. Le marché régional du travail offre en effet plus ou moins d'emplois directs correspondant à la spécialité de formation initiale et permet d'exercer une palette plus ou moins vaste de métiers. Ainsi, en Île-de-France, les jeunes débutants occupent moins souvent un métier dans le bâtiment-travaux publics « toutes choses étant égales par ailleurs », qu'ils soient sortant d'une formation initiale dans le domaine du bâtiment ou non. Il s'agit justement d'un domaine professionnel ayant un poids relatif plus faible que dans les autres régions (Lainé 2003). A contrario les jeunes ont une probabilité plus forte d'occuper un métier de l'hôtellerie-restauration-alimentation dans les régions du sud de la France, régions où le poids de ce domaine professionnel est justement plus important. Une migration vers une autre région peut aussi faciliter l'obtention d'un emploi dans un domaine professionnel particulier. Ainsi une migration vers l'Île-de-France engendre une plus forte probabilité d'occuper un métier de la gestion administration tandis qu'une migration vers la partie sud de la France accroît les chances d'obtenir un emploi dans les métiers de l'hôtellerie-restauration-alimentation parmi les jeunes initialement formés ou non formés dans ces spécialités.

### L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE EN COURS D'ÉTUDES A UN IMPACT IMPORTANT SUR LES SPÉCIALITÉS PROFESSIONNELLES FUTURES EXERCÉES

Les compétences acquises via l'expérience professionnelle peuvent aussi suppléer un déficit de formation initiale et expliquer pourquoi certains emplois sont occupés par des débutant n'ayant pas une spécialité de formation correspondant directement au métier occupé. Nous analyserons ici l'expérience professionnelle acquise lors de la formation initiale. Béduwé et Giret (2001) ont montré que le travail en cours d'études facilitait l'insertion professionnelle sur différents points : rapidité et probabilité à accéder à une position stabilisée, accès plus direct aux contrats à durée indéterminée, salaire. Le travail en cours d'études a aussi un impact sur l'orientation professionnelle. Les jeunes ayant occupé un travail dans l'industrie ou le bâtiment au cours de leurs études ont ainsi plus de chances d'occuper un emploi dans le domaine professionnel bâtiment-travaux publics trois ans après la sortie du système scolaire : le phénomène est vérifié non seulement pour les jeunes ayant déjà une spécialité de formation dans le bâtiment mais aussi pour les autres débutants. La même logique s'exerce pour les jeunes ayant eu un travail en cours d'études dans l'hôtellerie-restauration ou dans la vente.

## CONCLUSION

Pour chaque individu, le métier occupé à trois ans de sa sortie de formation initiale n'est donc pas le seul fruit de la « nécessité », la détermination par la spécialité de formation, et du hasard. Il existe un lien entre les attributs socio-économiques de l'individu tels que l'origine géographique ou sociale et le genre, et la trajectoire qui mène de la spécialité de formation au métier. La nature de la scolarisation et le marché régional du travail jouent aussi un rôle dans la spécialité professionnelle occupée. La relation spécialité de formation-métier dépend ainsi de plusieurs déterminants autres que la spécialité de formation. S'il en est ainsi c'est que les relations entre les individus et les métiers sont influencées par trois grandes logiques d'organisation du système d'emploi parfois oubliées, tant la tentation adéquationniste qui consiste à relier une spécialité de formation à un métier est forte. En premier lieu l'acquisition des compétences professionnelles ne passe pas simplement par la formation initiale mais par d'autres instances comme le cadre familial, l'expérience professionnelle et la formation continue. En second lieu, le métier occupé s'inscrit dans les mécanismes de reproduction sociale ou de ségrégation socioprofessionnelle propre à chaque société. Enfin les mécanismes de segmentation du marché du travail et les modes de gestion des entreprises influencent aussi les trajectoires qui relient la spécialité de formation au métier.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDUWÉ C. et GIRET J.-F. (2001), « Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? », *Formation Emploi*, n° 73, pp. 31-52.
- BERROY M., BIEGANSKY R., CAREL S., GRANDO J.-M., GUÉGNARD C. et PERRET C. (2003), *Difficultés de recrutement au niveau régional : paradoxe ou contradiction*, Céreq.
- BOURDIEU P. (1979) (rééd. 1985), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- CHARDON O. (2002), *La qualification des employés*, Document de travail INSEE, n° F0202.
- (2005), « La spécialité de formation des jeunes actifs et les âges dans les métiers », *Économie et Statistique*, à paraître.
- CHARDON O. et VINEY X. (2003), « Le retournement de conjoncture en 2001-2002 : que sont devenues les "difficultés de recrutement" ? », *Premières informations et premières synthèses*, DARES, n° 19.2.
- COUPPIÉ T. et EPIPHANE D. (2004), *Des bancs de l'école aux postes de travail... chronique d'une ségrégation annoncée*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 6, janvier.
- COUPPIÉ T. et LOPEZ A. (2003), « Quelle utilité les CAP et les BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Bref*, Céreq, n° 196.
- DARES (2004), *Familles professionnelles : vingt ans de métiers, portraits statistiques 1982-2002*, Les dossiers de la DARES, octobre 2004.

- ECKERT H. (2001), *La place des jeunes, entre mobilité et reproduction sociales*, Céreq, Note de travail Génération 92, n° 14.
- GOUX D. et MAURIN E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et Statistique*, n° 307, pp. 3-26.
- KIRSCH J.-L. et MANSUY M. (1998), « Les diplômés de niveau V, au-delà d'un déclin annoncé, des diplômés qui restent pertinents », *Bref*, Céreq, n° 144.
- LAINÉ F. (2003), « Les métiers en région dans les années 1990 : redistribution des emplois, migrations et vieillissement », DARES, *Premières informations et première synthèses*, n° 28.1
- MARUANI M. (1991), « Féminisation et discrimination : évolutions de l'activité féminine en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, n° 3.
- OREFRA (Observatoire régional de l'emploi et de la formation Rhône-Alpes) (1999), *L'emploi et la formation par famille professionnelle en Rhône-Alpes*, OREFRA.
- SILBERMAN R. (2002), « Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : les mécanismes d'une discrimination sélective », in Commissariat général du Plan, *Immigration, marché du travail, intégration*, Paris, La Documentation française.
- TANGUY L. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.
- THÉLOT C. (1982), *Tel père, tels fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Hachette.
- TORSAT D. (1999), « Les politiques d'égalité à l'école entre les filles et les garçons, 1984-1999 », in F. VOULLOT (dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, coll. « Autrement dit ».

---

Quelle adéquation à l'emploi pour les jeunes issus  
d'itinéraires scolaires atypiques ?

*Arnaud Dupray et Isabelle Recotillet*

Depuis le début des années 1980, les politiques éducatives en France ont eu pour objet de favoriser l'élévation des niveaux de diplômes. Ces politiques, encouragées par la demande sociale, se sont naturellement traduites par un allongement de la durée moyenne de scolarisation et par une translation vers le haut du niveau moyen de sortie du système éducatif – la part d'une génération parvenant au niveau IV ayant plus que doublé en vingt ans, de 34 % en 1980 à plus de 69 % en 2000. De surcroît, l'augmentation des niveaux d'études s'est accompagnée d'une diversification des voies de formation permise par la création institutionnelle<sup>1</sup> et le développement de passerelles, ni égales ni réversibles, entre l'enseignement professionnel, la filière technologique et la filière générale. En parallèle, cette diversification a le plus souvent allongé les durées de scolarité – à niveau de diplôme donné – et complexifié les parcours des jeunes au sein du dispositif de formation initiale (Kirsch 1998). Cette multiplication des itinéraires de formation possibles relevait d'orientations complémentaires : rechercher une meilleure efficacité de l'insertion professionnelle des diplômés, limiter l'irréversibilité des orientations scolaires, et in fine, accroître la part des jeunes accédant au baccalauréat, quelle que soit la filière (Dubet et Duru-Bellat 2000).

---

<sup>1</sup> Les réformes du système – celle de 1985 sur la formation professionnelle initiale créant le baccalauréat professionnel et la loi de 1987 autorisant la préparation de tout diplôme professionnel et technologique par la voie de l'apprentissage, notamment – conduisent à multiplier les voies d'obtention de nombreux diplômes.

La nature des voies de formation, en ce qu'elle recouvre des enseignements plutôt généraux ou plutôt professionnels et qu'elle renvoie à des durées de scolarité différentes, constitue un élément du capital humain individuel. À diplôme final donné, la valeur moyenne du capital humain que les jeunes possèdent à l'entrée du marché du travail peut être affinée par les parcours de formation empruntés pour arriver à un même niveau de diplôme. Ainsi, le parcours scolaire peut agir comme un facteur correcteur (à la hausse ou à la baisse) de la valeur moyenne du capital humain. Il est en effet tout à fait probable que les entreprises qui recrutent soient attentives à l'ensemble du curriculum vitae du jeune, alors même qu'en début de vie active celui-ci est largement construit autour du parcours scolaire. Dans le même temps, la diversification des voies scolaires renforce l'imperfection de l'information du côté des entreprises et peut rendre moins lisibles les stratégies et les signaux éducatifs (Campinos et Quenson 2000). Un effet induit de cette diversification est le desserrement des contraintes liées aux mécanismes de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Plus précisément, l'enseignement supérieur s'est ouvert à des publics plus hétérogènes en matière de cursus dans l'enseignement secondaire<sup>2</sup>, phénomène susceptible de retentir sur la réussite au diplôme et sur la qualité de l'insertion professionnelle.

Tout en favorisant la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, la diversification des voies de formation accroît le coût global de maintien dans le système éducatif. Cela se traduit par l'élévation du coût d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur (Lemaire 2004). Il faut alors s'interroger sur l'efficacité de cette diversification et complexification de l'offre éducative sur le marché du travail. Un critère de mesure de cet apport peut être le degré de correspondance entre les enseignements reçus au cours des itinéraires scolaires et leur forme d'usage dans l'emploi.

Plus précisément, si l'on mesure cette adéquation à l'aide du rapprochement de la spécialité de la formation correspondant au diplôme final et de la spécialité de l'emploi occupé trois ans après la fin des études, on peut s'interroger sur l'influence d'un itinéraire non standard. Dans quelle mesure, en effet, un enchaînement atypique de filières et de classes modifie, en venant le nuancer, le message de spécialité professionnelle transmis par le diplôme ou niveau de sortie de fin d'études ? Si l'on suppose que la spécialité d'une formation se prépare et se forge dans ses prémisses, au cours des années scolaires qui présagent l'arrivée dans un éventail plus ou moins large de spécialités de formation, on serait tenté d'accorder un crédit plus favorable aux itinéraires les plus standard en matière d'adéquation. Cependant, à l'inverse, un itinéraire atypique peut dénoter une motivation particulière pour parvenir dans tel ou tel cursus en

---

<sup>2</sup> Cela apparaît clairement avec la croissance des sorties au niveau IV supérieur. En effet, en 1998, près d'un quart des sortants de l'enseignement supérieur ne possédaient aucun diplôme au-delà du baccalauréat (Thomas 2003).

faisant alors de la spécialité de formation un élément structurant du choix d'orientation de l'élève et de sa recherche d'emploi par la suite sur le marché du travail. Cet effet pourrait se conjuguer avec une lecture renouvelée des employeurs, lesquels verraient dans ces parcours un signal de l'aptitude-attraire de l'individu pour la spécialité dans laquelle il achève sa scolarité.

L'analyse est centrée sur les jeunes ayant quitté le système éducatif au niveau bac + 1 ou bac + 2, notamment au vu de la transformation de la finalité des baccalauréats professionnels qui n'ont pas dérogé au phénomène général de poursuite des études<sup>3</sup>. Depuis le bac (général, professionnel ou technologique), les poursuites d'études se généralisent et des transferts sont possibles entre ces différentes filières faisant apparaître une variété d'accès aux diplômes à bac + 2.

Le premier temps de cette contribution rend compte de la diversité des parcours de formation à partir de la génération des sortants de formation initiale en 1998 (source : Génération 98, Céreq). L'analyse de l'efficacité de ces parcours scolaires en matière d'insertion professionnelle est présentée dans un second temps. Enfin, les enseignements de cette étude sont synthétisés en conclusion.

#### LES PARCOURS SCOLAIRES D'UNE GÉNÉRATION DE JEUNES SORTIS DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

##### *Une structure de sortants marquée par l'importance de l'échec au diplôme*

L'action publique éducative a fortement impulsé l'élévation générale des niveaux de diplôme de la population française et modifié la structure des sorties du système éducatif depuis une vingtaine d'années. On a observé une baisse des sorties de l'école au niveau du CAP et BEP au profit de sorties au niveau du baccalauréat, ainsi que des poursuites d'études accrues dans l'enseignement supérieur. En 1977-1978, seulement 30 % des jeunes arrêtaient leurs études avec au moins le diplôme du baccalauréat en poche. En 1998, c'était le cas de près de 62 % des jeunes arrêtant l'école cette année-là.

En 1998, 742 000 jeunes achèvent leur formation initiale à différents niveaux du système éducatif (Céreq 2002). Un peu moins de 20 % quittent le système éducatif au niveau du bac, plus des trois quarts d'entre eux obtenant le diplôme, qu'il soit professionnel, technologique ou général et un peu plus de 30 % sortent à bac + 1 ou bac + 2.

---

<sup>3</sup> Cependant, sept bacheliers professionnels sur dix ne poursuivent pas, alors que quatre bacheliers technologiques sur cinq continuent leurs études (Lemaire 1997).

Au niveau du premier cycle de l'enseignement supérieur, les sorties sans diplôme sont beaucoup plus importantes qu'elles ne le sont au niveau inférieur, avec notamment une part importante d'abandons en DEUG (23 %). Les sorties diplômantes à bac + 2 sont davantage le fait des BTS, qu'ils soient tertiaires (19 %) ou industriels (12 %). Les Dut poursuivent sans doute plus massivement leur parcours de formation dans l'enseignement supérieur dans la mesure où leur poids est faible sur l'ensemble du niveau III et ce, quel que soit le domaine de spécialité (de 4 % pour les filières industrielles à 6 % pour les filières tertiaires). Enfin, globalement, le poids des sortants, diplômés ou non, des filières professionnelles du tertiaire est significativement plus important que celui de l'industrie dont la part dépasse à peine les 20 % contre 35 % pour le tertiaire.

L'évolution de l'organisation du système éducatif a permis l'apparition de parcours de formation hétérogènes, traduisant des passages du général vers le professionnel ou le technologique, avec, le plus souvent, une forte asymétrie des liens entre les trois types de formation. Pour les bac + 1 et bac + 2, l'hétérogénéité des parcours de formation se fonde sur la variété importante des itinéraires dans le secondaire et sur le rôle d'année d'orientation ou d'essai et d'erreur que joue la première année dans l'enseignement supérieur.

La structure des sorties de formation à bac + 1 ou bac + 2 ainsi que la nature des parcours scolaires qui en sont à l'origine sont le produit d'influences diverses. Tout d'abord, la structure de l'offre de formation (nombre de filières et variété des diplômes en leur sein) et les politiques d'orientation scolaire modèlent la manière dont les jeunes et leurs familles vont définir leurs souhaits d'orientation et de poursuite d'études. Au cours des années 1990, la transformation de l'organisation des études secondaires de premier cycle ainsi que la baisse des redoublements ont permis de raccourcir la durée moyenne passée dans le secondaire (Poulet-Coulibando 2002). En parallèle, l'essor du baccalauréat professionnel a favorisé la promotion scolaire au niveau IV d'une proportion non négligeable de jeunes<sup>4</sup> qui seraient autrefois sortis au niveau V. La nature plus ou moins classique des itinéraires est, quant à elle, influencée par les dispositifs de passerelles permettant par exemple à des jeunes inscrits initialement en Bep de rattraper un cursus technologique ou général par le biais d'une classe de seconde ou de première d'adaptation (Coëffic 1998)<sup>5</sup>. Enfin, la conjoncture économique retentit sur les souhaits des familles en matière de filière d'enseignement et de poursuite d'études (Poulet-Coulibando 2002).

---

<sup>4</sup> 70 % environ des titulaires d'un BEP se présentent aux épreuves du baccalauréat et pour l'immense majorité, il s'agit d'un bac professionnel.

<sup>5</sup> Même si ces classes sont en diminution depuis 1993.

*Une part significative des sortants sont issus d'un parcours atypique*

Sur la base des parcours rassemblant 80 % de l'effectif total de la population sortant à ces niveaux (encadré 1), il s'avère qu'environ deux jeunes sur cinq ont suivi un parcours atypique en quittant le système éducatif à bac + 1 ou bac + 2 et que l'atypisme provient d'un mélange de professionnel, technologique et général du secondaire à l'année post-baccalauréat. Depuis 1992 et l'avènement de la seconde indifférenciée, la distinction entre filière technologique et filière générale n'opère qu'à partir de la classe de première. Aussi l'information sur la classe suivie après la troisième permet simplement de distinguer les classes de la filière professionnelle (BEP, CAP) des secondes de la filière générale.

Malgré tout, les orientations en seconde, atypiques par rapport au diplôme final, s'avèrent non négligeables dans la mesure où elles concernent 8 % des parcours (tableau 1). Au niveau du bac ou de l'année suivie après le bac, les changements de filières de formation (générale, technologique ou professionnelle) sont plus importants, touchant 18 % des parcours.

Les étudiants orientés en filière professionnelle à l'issue de la troisième sont peu nombreux dans les parcours identifiés. Ce sont bien entendu les classes de seconde qui permettent le plus l'accès au premier degré de l'enseignement supérieur. La réorientation après un échec à l'université ou en classe préparatoire semble relativement fréquente dans les parcours atypiques mis à jour : 7 % des sortants à bac + 1 et bac + 2 ont suivi une classe préparatoire avant de se réorienter vers un BTS tertiaire. De même, 6 % d'entre eux ont entamé une formation universitaire après un bac général et ont finalement obtenu un BTS tertiaire.

Les filières tertiaires sont porteuses d'une plus grande hétérogénéité des parcours de formation : un seul parcours atypique se termine par l'obtention d'un DUT industriel (2 % des parcours). Les sortants de DEUG, essentiellement sans diplôme, sont aussi largement concernés par les parcours atypiques, notamment par le biais d'une orientation hors de l'Université immédiatement après le bac.

Ceux qui décrochent leur DEUG et quittent les bancs de l'Université sont généralement classés dans la catégorie des parcours standard, appartenance définie par une continuité d'enseignement général.

L'observation de la diversité de ces parcours pour les bac + 1 et bac + 2 laisse entrevoir des effets de sélection à l'entrée des filières, notamment car les filières tertiaires réputées moins sélectives que les filières industrielles sont plus fréquemment composées de parcours atypiques. Les conditions d'insertion devraient donc différer selon la nature des parcours suivis et leur origine atypique ou non.

**Tableau 1**  
**Parcours scolaires dans le secondaire et post-bac des sortants aux**  
**niveaux bac + 1, bac + 2**

Parcours dans le 2 <sup>nd</sup> e	Année post-bac	Diplôme final	Domaine de spécialité (du diplôme final)	Obtention du diplôme	Parcours typique/atypique	Effectif	Poids
2 <sup>nd</sup> e et bac général	1 <sup>ère</sup> année universitaire	DEUG		non diplômé	T	26 625	14 %
2 <sup>nd</sup> e et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année BTS	BTS	tertiaire	diplômé	T	13 981	8 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré. ou techno.	1 <sup>ère</sup> année DUT/BTS	BTS/DUT	tertiaire	non diplômé	T T	13 774	7 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré. ou techno.	CPGE/ médecine/ paramédical/ école de commerce	BTS	tertiaire	diplômé	A3	12 693	7 %*
2 <sup>nd</sup> e et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année universitaire	BTS	tertiaire	diplômé	A3	11 946	6 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année universitaire	DEUG		diplômé	T	11 280	6 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré. ou techno.	-	DUT	tertiaire	diplômé	T	9 509	5 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré. ou techno.	1 <sup>ère</sup> année BTS	BTS	industriel	diplômé	T	9 162	5 %
2 <sup>nd</sup> e et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année BTS	BTS	tertiaire	diplômé	A2	8 689	5 %
bac techno.		BTS	industriel	non diplômé	T	8 073	4 %
2 <sup>nd</sup> e autre* et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année BTS	BTS	industriel	diplômé	A1	7 409	4 %
2 <sup>nd</sup> e et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année universitaire	DEUG	-	non diplômé	A2	7 203	4 %

\* La classe de 2<sup>nd</sup>e « autre » correspond à une classe de 2<sup>nd</sup>e autre que générale ou technologique, c'est-à-dire, professionnelle ou spécialisée.

**Tableau 1 (suite)**  
**Parcours scolaires dans le secondaire et post-bac des sortants aux**  
**niveaux bac + 1, bac + 2**

Parcours dans le 2 <sup>daire</sup>	Année post-bac	Diplôme final	Domaine de spécialité (du diplôme final)	Obtention du diplôme	Parcours typique/atypique	Effectif	Poids
2 <sup>nde</sup> et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année hors Université	DEUG	-	non diplômé	A2	6 602	4 %
2 <sup>nde</sup> et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année hors Université	DEUG	-	diplômé	A2	5 738	3 %
bac techno. ou agricole		BTS	agricole		T	4 891	3 %
2 <sup>nde</sup> BEP et bac techno. ou pro.	1 <sup>ère</sup> année DUT ou BTS	BTS ou DUT	tertiaire	non diplômé	A1	4 809	3 %
2 <sup>nde</sup> et bac généré.	1 <sup>ère</sup> année DUT	DUT	industriel	diplômé	T	4 393	2 %
2 <sup>nde</sup> et bac techno.	-	DEUG	-	diplômé	T	3 579	2 %
2 <sup>nde</sup> et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année BTS	BTS	tertiaire	diplômé	T	3 144	2 %
2 <sup>nde</sup> et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année hors BTS	BTS	tertiaire	diplômé	A2	2 936	2 %
2 <sup>nde</sup> CAP ou BEP et bac pro.	1 <sup>ère</sup> année universitaire	DEUG	-	non diplômé	A3	2 751	2 %
2 <sup>nde</sup> et bac techno.	1 <sup>ère</sup> année DUT ou BTS	DUT	tertiaire	diplômé	T	2 706	1 %
2 <sup>nde</sup> CAP ou BEP et bac hors pro.	-	DEUG	-	non diplômé	A1	2 698	1 %
<b>Total</b>							<b>100 %</b>
<b>Part des parcours atypiques</b>							<b>184 591</b>
Type 1							8 %
Type 2							18 %
Type 3							15 %

A1=atypique secondaire ; A2= atypique bac/postbac ; A3 = atypique 2<sup>nde</sup> + bac/post-bac. \*\* signifie que les BTS tertiaires diplômés, qui proviennent d'un parcours atypique de type A3 en raison d'un cursus dans le secondaire en filière générale et d'une première année dans le supérieur hors STS, représentent 7 % en part relative au sein de la sélection des 80 % d'itinéraires les plus représentatifs. Source : Génération 98, Céreq.

### Encadré 1. – Construction méthodologique des parcours scolaires

Nous explorons les niveaux de sortie IV supérieur et III. L'intérêt de ces niveaux est qu'ils se décomposent en trois grandes filières, l'enseignement général avec les DEUG, l'enseignement professionnel et technique avec les DUT et un enseignement davantage professionnalisé et spécialisé porté par les BTS. C'est pour ces niveaux que la précision de la reconstitution de l'itinéraire scolaire fournie par l'enquête est la plus satisfaisante. Pour chaque sortie de ces niveaux de formation, nous apportons une distinction selon le domaine de spécialité agrégé (général, production ou services\*) et selon que le diplôme a été obtenu ou non.

La reconstitution de l'itinéraire scolaire s'effectue sur la base de trois informations : la classe suivie après la terminale, le type de baccalauréat obtenu, la classe suivie après la troisième.

Au plan méthodologique, afin de dégager les parcours les plus significatifs en termes d'effectifs, ne sont sélectionnés que les parcours les plus fréquents. Une fois les parcours de formation classés par ordre décroissant d'apparition dans l'échantillon, nous retenons les itinéraires qui rassemblent jusqu'à 80 % des sortants du niveau considéré. Cette façon de procéder répond au souci de pouvoir aboutir à des résultats portant sur des parcours comptant un effectif suffisant et donc non marginaux, même s'ils rendent imparfaitement compte de leur extrême diversité.

De manière générale, un parcours est défini comme atypique lorsqu'il conjugue au moins un passage dans une classe appartenant à une filière de formation différente de celle conduisant au type de sortie finale. On peut citer par exemple le passage en CAP ou en BEP pour un sortant de l'enseignement universitaire général avec ou sans diplôme.

Les entrecroisements entre classes de filières différentes dans le secondaire (professionnelle, technologique ou générale au niveau de la classe de terminale) expriment déjà des parcours atypiques. Pour ce qui est du lien entre type de baccalauréat, classe après la terminale et diplôme de niveau III (ou sortie au niveau IV+), nous supposons respectivement que les baccalauréats technologiques destinent plutôt à une STS ou à un IUT, les baccalauréats généraux à l'Université ou à l'IUT, enfin les bacs professionnels à l'insertion professionnelle et éventuellement en STS. Les autres combinaisons seront considérées comme atypiques de même que les passages à l'Université avant de rejoindre une STS ou l'IUT\* et inversement avant de sortir de DEUG.

Enfin, nous distinguons trois types d'itinéraires atypiques selon la ou les classes sur lesquelles porte une orientation non standard par rapport au diplôme final obtenu (ou niveau de sortie final) : (1) la catégorie A1, signalant que l'atypisme porte sur la nature de la classe de seconde suivie, (2) la catégorie A2 portant sur le type de baccalauréat ou l'année post-bac, (3) la catégorie A3 dont le caractère atypique porte à la fois sur la classe de seconde suivie et sur le type de bac ou d'année postérieure au baccalauréat.

\* Dans la suite du texte, nous utiliserons indifféremment le terme industriel pour le domaine des spécialités de la production et le terme tertiaire pour les spécialités de diplôme se rattachant aux services.

\* Lemaire (1997) montre d'ailleurs que nombre d'entrées à l'Université après le bac traduisent des choix par défaut.

*Quelques hypothèses autour de l'effet des parcours atypiques*

Les parcours atypiques, en tant que révélation d'un comportement de « shopping » au sein du système éducatif, auraient un effet négatif sur la correspondance emploi-formation. Ce comportement pourrait s'interpréter également pour beaucoup comme l'abandon de la filière générale pour un cursus plus technique, socialement affecté d'un prestige moindre.

Par ailleurs, si l'on considère les arguments traditionnels en faveur de la formation professionnelle, les enseignements professionnels devraient être économiquement plus performants que les enseignements généraux, notamment au regard de la préparation à un métier. Le système éducatif serait d'autant plus efficace que la formation dispensée est en correspondance avec l'emploi occupé. Ceci justifierait que les sortants d'une filière professionnelle soient mieux ajustés à l'emploi et que les sortants d'une filière générale ayant suivi des classes professionnelles puissent également en tirer avantage (développement de capacités cognitives). Cependant, compte tenu des niveaux de sortie observés, il est vraisemblable que la majorité des itinéraires atypiques renvoient à un passage par du général avant d'achever un cursus professionnel ou technologique plutôt qu'à un début de parcours dans le professionnel ou le technologique avant de rejoindre l'université. De ce fait, les parcours atypiques seraient moins construits en termes de spécialité d'emploi préparée que les itinéraires entièrement professionnels.

Mais par ailleurs, si les itinéraires atypiques sont porteurs de choix d'orientation plus affirmés ou de motivations particulières attachées à un domaine de spécialité de formation, ils pourraient en tant que tels ouvrir sur des correspondances plus étroites entre spécialité de formation et emploi. Ces itinéraires atypiques seraient alors des indices de l'existence d'un projet professionnel, même large, dont on sait l'incidence sur les réalisations professionnelles en début de vie active (Béret 2002).

En ce sens, les parcours atypiques mêlant professionnel et général devraient montrer des effets positifs sur la correspondance emploi-formation.

Partant de l'hypothèse que les diplômés et les parcours qui les ont construits sont porteurs de liens plus ou moins directs et étroits avec des emplois et des professions, nous proposons de retenir plusieurs indicateurs d'insertion professionnelle afin de tester leur incidence (encadré 2).

### Encadré 2. – Indicateurs retenus

- Le salaire à l'embauche dans le premier emploi
- La durée nécessaire à l'accès au premier emploi défalquée du temps éventuel passé au service national.
- La part du temps passé en emploi sur l'ensemble des trois années d'observation.
- La probabilité d'atteindre une profession intermédiaire (artisan, commerçant ou chef d'entreprise inclus) ou un poste d'encadrement, au premier emploi et dans l'emploi occupé à l'enquête. Deux indicateurs d'adéquation sont construits à partir d'une matrice qui croise la nomenclature des spécialités de formation (NSF) regroupée en 16 postes et les domaines de fonction en 16 postes de l'emploi occupé à l'enquête à partir de la nomenclature des familles professionnelles du Céreq (Barrat *et al.* 1993).
- Indicateur d'adéquation statistique normatif : de nature mixte, à la fois normatif et statistique, puisque l'on a pris le critère de 50 %, en retenant par ordre décroissant les spécialités d'emploi les mieux représentées pour définir les cibles des formations. Cet indicateur aboutit à une définition statistique qui varie selon les spécialités de formation avec à un extrême, le domaine de formation regroupé « Santé, alimentation, environnement » – dont près de 80 % sont concentrés dans la spécialité d'emploi correspondante – à trois domaines de formation pour lesquels le seuil a été descendu à 40 % (il s'agit des NSF regroupées « Bois et matériaux souples », « Domaine général ou non spécifié » et « Physique, chimie, sciences de la matière »).
- Indicateur d'adéquation normatif strict : la non-correspondance stricte entre spécialité de formation et spécialité de l'emploi signifie inadéquation.

#### *Modèles estimés*

Les indicateurs sont testés selon deux spécifications d'estimation :

- Dans la première, on introduit séparément la variable de diplôme final, la ou les variables traduisant le caractère atypique du parcours scolaire et les dimensions intermédiaires utilisées pour reconstituer les parcours (classe de seconde, type de bac et première année post-bac).
- La seconde spécification consiste à ne prendre en explicatives que les dichotomiques de parcours détaillé. L'intérêt de cette seconde spécification est de pouvoir apprécier exactement quels types d'itinéraires atypiques sont porteurs de la meilleure valorisation à l'insertion professionnelle sur la base des indicateurs retenus et en matière de correspondance avec la spécialité d'emploi.

### LES EFFETS DES PARCOURS DE FORMATION SUR LES MODALITÉS D'INSERTION

Compte tenu de l'importance non marginale des parcours atypiques mise en évidence précédemment, une interrogation majeure porte sur l'efficacité éventuelle de certains parcours atypiques en matière d'insertion professionnelle.

#### *Diplôme final et parcours scolaire : un couple à plusieurs dimensions*

L'obtention du diplôme apparaît favorable à la probabilité d'accéder à un emploi de profession intermédiaire ou de cadre, sans que la diversité du parcours scolaire vienne perturber ce résultat constant.

En revanche, et ce résultat est particulièrement intéressant, lorsque le diplôme n'a pas été obtenu, le côté atypique des parcours vient moduler, plutôt dans un sens positif, les effets à l'insertion. Il indique que les employeurs ne sanctionnent pas systématiquement un jeune débutant lorsqu'il a échoué à son diplôme mais qu'ils voient dans l'acquisition de savoirs différenciés professionnels et académiques un avantage pour entrer et s'insérer dans l'emploi. En particulier, le socle des savoirs académiques semble conserver son rôle de filtre dans le système éducatif et assurer la primauté de l'enseignement général dans l'ensemble des filières, dans la mesure où le passage par celle-ci signale positivement les jeunes qui ont décroché in fine un diplôme à caractère technique ou professionnel.

Les jeunes semblent ainsi avoir intérêt à activer l'ensemble des possibilités d'orientation et de réorientation que leur offre le système éducatif, même si, ce faisant, ils sont amenés à prolonger le temps passé dans le système scolaire. Ces détours, pour la plupart, trouveront à se valoriser dans l'accès au marché du travail justifiant la persévérance et l'obstination de certains élèves dans la poursuite d'études au-delà du baccalauréat.

#### *Les parcours les plus atypiques favorisent « l'adéquation »*

Une première lecture brute croisant les indicateurs d'adéquation avec les types de trajectoire selon leur caractère atypique ou non montre que les itinéraires atypiques combinant un passage non standard dans le secondaire à un passage en classe atypique au niveau du bac ou de l'année post-bac (A3) sont prédictifs de la meilleure adéquation. L'écart est encore plus sensible en ce qui concerne l'indicateur normatif puisque ces « atypiques » se retrouvent à près de 71 % dans un emploi dont la spécialité correspond à celle de leur formation, contre seulement 36,7 % pour l'ensemble de la population, et surtout seulement 28 % de ceux sortant avec un parcours standard (tableau 2).

Ainsi, de manière générale, que l'on considère l'indicateur statistique et normatif ou l'indicateur normatif strict, la correspondance entre

spécialité de formation et spécialité d'emploi est mieux assurée à l'issue de parcours atypiques de type A3 qu'à l'issue d'un parcours standard. Les jeunes issus d'un parcours atypique par l'année du bac ou l'année post-bac (A2), obtiennent des résultats également plus favorables que les étudiants sortant d'un parcours standard. Seule, la catégorie d'itinéraires atypiques portant sur la classe de seconde (A1) ne se distingue pas de celle des itinéraires standard.

Tableau 2  
Parcours scolaires et indicateur de correspondance statistique normatif

	Taux de correspondance Indicateur statistique normatif	Taux de correspondance Indicateur normatif strict
Atypique secondaire (A1)	50,4 %*	27,4 %
Atypique bac/post-bac (A2)	54,3 %	37,9 %
Atypique 2nd+bac/post-bac (A3)	78,7 %	71,2 %
Standard	50,2 %	28,4 %
Total	55,5 %	36,7 %

Source : Génération 98, Céreq.

\* Parmi les jeunes sortant d'une trajectoire atypique, 50,4 % ont une spécialité de formation qui correspond à celle de leur emploi contre plus de 55 % dans l'ensemble de la population.

L'estimation des effets de ces parcours, en contrôlant un ensemble de facteurs liés à la biographie sociale et scolaire du jeune ou à la taille de l'entreprise d'embauche, montre que seuls les parcours qui mêlent passage atypique dans le secondaire et dans le supérieur (A3), sont favorables en termes d'adéquation entre formation et emploi (tableau 3). Les itinéraires atypiques par la classe de seconde (A1) ne présentent un effet positif et significatif que pour l'indicateur d'adéquation le moins strict. L'effet n'est pas significatif pour les parcours de type A2. L'impact des deux derniers types de parcours atypiques sur les autres indicateurs d'insertion se révèle aussi positif avec des intensités d'effet comparables sur le salaire d'embauche et la part du temps passé en emploi, les itinéraires atypiques portant seulement sur le bac ou l'année post-bac montrant la meilleure efficacité en matière de qualification d'emploi. À l'inverse, les itinéraires atypiques de type A1, portant sur la classe de seconde, ont des incidences négatives (temps d'accès à un CDI, qualification d'emploi) ou restent sans effet (salaire d'embauche, temps passé en emploi sur les trois ans) sur les indicateurs d'insertion considérés.

Globalement, les effets des itinéraires atypiques au regard de l'adéquation et sur les autres indicateurs d'insertion sont cohérents et suggèrent de la sorte le caractère bénéfique de l'adéquation entre spécialité de formation et contenu d'emploi en matière d'insertion professionnelle.

*Une adéquation favorisée par une entrée sélective dans l'enseignement supérieur*

Par rapport au diplôme final, les diplômés techniques et professionnels, notamment tertiaires, sont le gage d'une meilleure proximité entre formation et emploi. À l'inverse pour ceux qui changent de filière par la suite, le passage en IUT ou en STS après le bac produit en moyenne un effet négatif alors que le passage en classe préparatoire améliore la correspondance.

Dans le premier cas, il s'agit plus probablement d'une réorientation ultérieure vers l'université à la suite d'un échec ou d'une mauvaise acculturation. L'impact positif d'un passage en CPGE<sup>6</sup> est sans doute à mettre au crédit de la forte sélection qui préside à l'admission dans ces classes. Même si un retour vers l'université ou vers l'IUT traduit le plus souvent une incapacité à poursuivre dans cette voie très sélective, cette provenance reste néanmoins bien valorisée en termes d'adéquation sur le marché du travail. On peut soupçonner pour ce public une réorientation vers les filières les plus professionnalisées de l'enseignement technique qui sont aussi en général les plus sélectives.

*Un itinéraire atypique : un facteur complémentaire d'adéquation*

L'examen des parcours détaillés montre la supériorité des sortants de BTS services en termes d'adéquation que l'on considère l'un ou l'autre indicateur. Il est clair que le caractère atypique de l'itinéraire est un paramètre additif au diplôme venant, dans la plupart des cas, améliorer l'adéquation, mais que le diplôme ou la filière de sortie de fin d'études reste le facteur le plus structurant de cette correspondance entre spécialité de formation et domaine d'emploi.

---

<sup>6</sup> Classe préparatoire aux grandes écoles.

**Tableau 3**  
**Estimations des indicateurs d'adéquation (date de l'enquête) avec**  
**variables agrégées de parcours scolaire**

Indicateurs <sup>4</sup>	Adéquation statistique et normative	Adéquation normative stricte
Modèles	Modèle Logit	Modèle Logit
Variables	Odds Ratios	Odds Ratios
Atypique secondaire (A1)	1,27 *** (§)	1,02
Atypique bac/post-bac (A2)	0,96	1,12
Atypique 2nd+bac/pbac (A3)	1,94 ***	2,65 ***
Deug dipl.	1,83 ***	2,74 ***
Bts d. agri.	1,90 ***	5,27 ***
Bts nd. agri.	1,26	3,59 ***
Bts d. prod.	2,0 ***	3,26 ***
Bts Dut nd. prod.	1,56 ***	2,6 ***
Dut d. prod.	2,23 ***	4,03 ***
Bts d. serv.	3,96 ***	7,47 ***
Bts Dut nd. serv.	1,37 ***	3,11 ***
Dut d. serv.	3,69 ***	2,75 ***
Bac techno.	1,2	1,041
Bac pro ou agri.	0,84	0,930
Iut Bts	0,87 *	0,976
Classe préparatoire	2,74 ***	3,958 ***
Effectif	11 918	11 918
- 2 log vraisemblance	13 904	12 410

<sup>4</sup> Dans les tableaux, ne sont présentés que les paramètres estimés des variables de diplôme et parcours scolaire. Un certain nombre de variables démographiques et de contexte de l'emploi ont été incluses dans les modèles : il s'agit du genre, de la situation professionnelle des parents à la fin des études, de la profession des parents à la fin des études, du lieu de naissance du jeune, du lieu de naissance du père, de l'âge du jeune en 1998, de la taille de l'entreprise au premier emploi, auxquelles s'ajoutent dans les équations de salaire, le contrat de travail, une variable de temps de travail et l'ancienneté.

Dans les estimations « à la date de l'enquête » ou relatives « à l'ensemble du parcours » (probabilité d'être en emploi au niveau de qualification technicien, profession intermédiaire ou cadre, temps passé en emploi sur la période), des variables explicatives supplémentaires ont été introduites. Il s'agit pour le premier indicateur de deux informations relatives au parcours d'insertion : le temps passé en formation et le temps passé au chômage sur les trois ans, tous deux mesurés en nombre de mois, et du nombre de séquences d'emploi sur la période observée, pour le second indicateur.

\*\*\* : paramètres significatifs au seuil de 1% d'erreur ; \*\*, au seuil de 5% d'erreur. \*, au seuil de 10 %.

Non significatif sans étoile.

L'individu de référence est une femme née en France et dont le père est également né en France, en emploi et la mère sans emploi en 1998, sortant d'un DEUG mais non diplômé avec un itinéraire standard (seconde g + bac général + 1<sup>ère</sup> année à l'université) et dont la taille de l'entreprise se situe entre 10 et 200 salariés.

(§) : la probabilité d'adéquation statistique et normative est 27 % plus élevée pour un parcours atypique de type A1 que pour un parcours scolaire standard (référence).

**Tableau 4**  
**Estimations avec variable fine de parcours scolaire, adéquations normative et statistique à la date de l'enquête**

Indicateurs	Adéquation statistique normative	Adéquation normative stricte
Modèles	Modèle Logit	Modèle Logit
Variables	Odds-ratios	Odds-ratios
Lire: « Dipl. final + classe de 2 <sup>e</sup> + Bac+année post bac »		
Bts serv.d.+2 <sup>nde</sup> + bac techno+ Bts	2,546 ***	4,219 ***
Bts Dut serv.nd.+2 <sup>nde</sup> + bac gen/techno+ Iut Bts	0,983	2,080 ***
Bts serv.d.+2 <sup>nde</sup> + bac gen/techno+ Cpge	23,614 ***	62,345 ***
Bts serv.d.+2 <sup>nde</sup> + bac gen+Univ	5,603 ***	13,443 ***
Deug d.+2 <sup>nde</sup> + bac gen + Univ	1,133	1,437 **
Dut serv.d.+ 2 <sup>nde</sup> + bac gen	2,781 ***	1,934 ***
Bts prod.d.+2 <sup>nde</sup> + bac techno + Bts	1,376 **	2,264 ***
Bts serv. d.+2 <sup>nde</sup> + bac gen+ Bts	2,360 ***	4,900 ***
Bts prod.nd.+ bac techno	1,111	1,810 ***
Deug nd.+2 <sup>nde</sup> + bac gen + Univ	0,876	0,850
Bts prod.d.+2 <sup>nde</sup> autre + bac techno + Bts	1,799 ***	2,150 ***
Deug nd.+2 <sup>nde</sup> + bac gen + hors Univ	0,590	0,795
Deug d.+2 <sup>nde</sup> + bac gen + hors Univ	2,863 ***	5,292 ***
Bts agri+ bac techno/agri	1,086	3,071 ***
Bts Dut serv.nd.+ 2 <sup>e</sup> bep + bac techno/pro+ Iut Bts	1,121	2,224 ***
Dut serv.+ 2 <sup>nde</sup> + bac gen + Iut	1,529 **	2,617 ***
Deug d.+2 <sup>nde</sup> + bac techno	2,739 ***	4,836 ***
Bts serv.d.+ 2 <sup>nde</sup> + bac techno+ Bts	2,348 ***	5,261 ***
Bts serv.d.+ 2 <sup>nde</sup> + bac techno+ hors Bts	9,153 ***	31,173 ***
Deug nd+ 2 <sup>e</sup> cap bep + bac pro	0,655 *	0,448 **
Dut serv.d.+ 2 <sup>nde</sup> + bac techno+ Iut Bts	2,331 ***	1,704 **
Deug nd.+ 2 <sup>e</sup> cap bep + bac hors pro	0,874	0,629
Effectif	11 918	11 918
-2 log vraisemblance	13 857	12 374

\*\*\* : paramètres significatifs au seuil de 1% d'erreur ; \*\*, au seuil de 5% d'erreur. Non significatif sans étoile.

L'individu de référence est une femme née en France et dont le père est également né en France, en emploi et la mère sans emploi en 1998, issu de la filière Deug sans obtenir le diplôme et dont l'itinéraire est standard et enfin, dont la taille de l'entreprise se situe entre 10 et 200 salariés.

Dans tous les cas, c'est-à-dire quel que soit le parcours scolaire d'origine, la sortie du système éducatif avec un BTS de spécialité tertiaire annonce un degré « d'employabilité » plus élevé que pour les jeunes ayant suivi un parcours standard (classes générales puis obtention d'un DEUG).

Le passage par une classe préparatoire<sup>7</sup>, en particulier, agit comme un marqueur positif dans les trajectoires scolaires. Les diplômés de BTS tertiaires obtiennent de meilleurs salaires, ont des chances beaucoup plus grandes d'être embauché comme cadre ou profession intermédiaire, et un

<sup>7</sup> Une année hors BTS après le bac produit des effets semblables.

temps d'accès au CDI trois fois inférieur. Un parcours standard dans le secondaire (en filière générale assorti d'un bac général ou technologique) est un facteur au moins aussi important dans la réussite de l'insertion que le passage en classe préparatoire. La nature sélective de la filière générale, comparativement aux autres filières de l'enseignement secondaire, est à même d'expliquer ici les résultats à l'insertion. Cette incidence favorable se retrouve à l'identique pour le même parcours menant à un DUT tertiaire.

L'entrée sur le marché du travail avec un DEUG reste par contre difficile pour les jeunes qui se sont arrêtés à ce niveau de scolarité (Céreq 2002). Néanmoins, la nature des parcours scolaires avant d'arriver au DEUG façonne la transition entre la formation initiale et l'emploi ; globalement, les jeunes passés en classe professionnelle dans le secondaire s'insèrent moins bien sur le marché du travail, alors que ceux qui ont suivi la filière générale et ne sont pas entrés directement à l'Université arrivent à valoriser ce détour même s'il accroît leur durée d'études.

Ainsi, l'expérience d'une année hors de l'université après le bac (général) ou le passage par une classe technologique en terminale, sont des facteurs qui améliorent l'ensemble des indicateurs d'insertion considérés. Un détour hors des bancs de l'université avant de poursuivre et d'obtenir ou non un DEUG, enverrait donc un signal d'aptitudes ou de potentiel d'apprentissage apprécié favorablement par les entreprises. En revanche, la non-obtention du DEUG, lorsqu'elle est combinée à un parcours scolaire atypique, défavorise l'insertion.

En termes d'adéquation et quel que soit l'indicateur pris en compte, les sortants diplômés de DEUG d'un parcours atypique parviennent à une meilleure adéquation entre formation et emploi que les sortants d'un parcours standard. Lorsque ces itinéraires non standard ne débouchent pas sur un diplôme, en revanche, la correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi se révèle plus ardue.

Au total, et dans leur majorité, les itinéraires atypiques semblent témoigner de comportements actifs de poursuite d'études de la part des jeunes, lesquels améliorent sans doute leur attachement à la spécialité de formation dans laquelle ils achèvent leur scolarité et conditionnent leurs modalités de recherche d'emploi. Il n'est pas non plus exclu que les employeurs réagissent positivement aux profils de ces jeunes, mais peut-être moins au contenu intrinsèque de leur itinéraire qu'à ce qu'il révèle en matière de comportement et de motivation.

## CONCLUSION

La diversification et complexification des trajectoires scolaires qui se traduit par la montée en puissance d'itinéraires qualifiés d'atypiques crée du flou dans le positionnement sociétal entre grandes filières dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Consécutivement, le diplôme

ou niveau de fin d'études et sa spécialité sont des dimensions insuffisantes pour apprécier l'effet de l'éducation sur l'accès et les conditions d'emploi.

L'ensemble des résultats suggère que l'acquisition de savoirs généraux manifestée par le passage en classes de la filière générale transmet un signal positif aux employeurs lorsque les jeunes possèdent un diplôme de fin d'études à contenu technique et professionnel. Les compétences professionnelles seraient alors d'autant plus appréciées qu'elles sont associées à des connaissances académiques, qu'exprimerait le passage par une classe à contenu général (Dupray 2000). Cependant, cette interprétation doit être nuancée dans la mesure où un parcours standard en filière générale pour les sortants de DEUG est pénalisé par rapport à un parcours comportant « des marqueurs » techniques ou professionnels relatifs à un détour par ces filières. Force est de constater qu'un mixte de savoirs opérationnels et de savoirs généraux est apprécié par les employeurs sur le marché du travail.

Cela étant, il reste une forte présomption de sélection au travers de l'analyse des parcours scolaires que nous n'avons pas traitée ici. Il est ainsi fort probable que les jeunes qui relèvent de parcours très sélectifs (entrée en classe préparatoire par exemple) possèdent des caractéristiques individuelles liées au cheminement éducatif et fortement corrélées à celles qui jouent sur l'insertion.

Au total, même si les parcours atypiques sont plus longs et sans doute plus coûteux (redoublements, réorientations...) individuellement et collectivement, leur effet global, eu égard aux indicateurs d'insertion considérés ici, est positif. En matière d'adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi notamment, les parcours atypiques portant sur un détour par un bac de série non standard par rapport au diplôme final ou par une classe post-bac atypique à cet égard, sont privilégiés. Il est possible aussi que l'allongement des études et les décisions d'orientation et de réorientation que ces itinéraires atypiques impliquent, bénéficient aux jeunes en termes de maturation d'un projet professionnel ou de définition et d'articulation à leur formation du champ professionnel dans lequel ils souhaitent s'insérer.

Faut-il pour autant préconiser le renforcement des possibilités de passage entre les classes de différentes filières ? Rien n'est moins sûr. En effet, on peut supposer qu'une partie de l'efficacité de ces itinéraires atypiques résulte des qualités particulières des jeunes qui les ont suivis. Ne serait-ce qu'en termes de capacités individuelles d'adaptation et d'appropriation des enseignements, les savoirs dispensés dans les différentes filières sollicitent des aptitudes cognitives de natures variées. Ainsi, on peut présumer que le public de ces itinéraires perdrait de sa singularité si le système de transition entre filières était plus ouvert. Dans cette perspective, les bienfaits des parcours atypiques se nourrissent sans doute de l'existence d'une hiérarchie sociale entre filières de formation bien identifiées et du fait qu'ils demeurent non standard par les effectifs concernés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRAT D., BÉDUWÉ C., GENSBITTEL M.-H., GUILLIET B. et HILLAU B. (1993), *Familles professionnelles, un classement des emplois fondé sur le contenu des activités*, Céreq, Document de Travail, n° 83, janvier.
- BÉRET P. (2002), « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol 31, n°2, pp 179-194.
- CAMPINOS M. et QUENSON E. (2000), « Des diplômés et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les PME de l'industrie », *L'orientation scolaire et Professionnelle*, n° 29 (2), pp. 291-318.
- CÉREQ (2002), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq.
- COEFFIC N. (1998), « Parcours scolaires au collège et au lycée », *Note d'information du MENRT*, 98.01.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000), *L'hypocrisie scolaire. L'épreuve des faits*, Paris, Seuil.
- DUPRAY, A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 29 (2), pp. 261-289.
- GIRET J.-F. (2003), « La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ? », in J.-F. GIRET (éd.), *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Céreq, RELIEF, n° 1.
- GOUX D. et MAURIN E. (1994), « Éducation, expérience et salaire : tendance récente et évolution de long terme », *Économie et Prévision*, n° 116, pp. 155-178.
- JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1986), « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue économique*, n°6, pp. 999-1031.
- KIRSCH J.-L. (1998), « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *Bref*, Céreq, n° 145.
- LEMAIRE S. (2004), « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », *Éducation et Formations*, n° 67, pp. 33-49.
- (1997), « Après le bac, pourquoi l'Université ? », *Éducation et Formations*, n° 50, pp 11-46.
- POULET-COULIBANDO P. (2002), « Parcours d'élèves dans le secondaire », *Éducation et Formations*, n° 62, pp. 11-20.
- THOMAS G. (2003), « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur », *Bref*, Céreq, n° 200.

---

Un accès difficile à l'emploi qualifié.  
Femmes diplômées de niveau CAP-BEP

*Armelle Testenoire et Danièle Trancart*

Les diplômés de niveau V (CAP, BEP) ont longtemps constitué pour les familles de milieu populaire le sésame d'accès à un métier, entendu au sens d'un emploi qualifié d'ouvrier ou d'employé. L'élévation du niveau général de la formation, combinée aux évolutions des métiers, incite aujourd'hui les employeurs à privilégier l'embauche de diplômés de bacs professionnels et de BTS pour occuper ces emplois. Les jeunes de niveau V représentent néanmoins près de 30 % des sorties du système éducatif.

Majoritairement, concentrées dans des spécialités tertiaires, les femmes de niveau V sont concurrencées par des plus diplômées sur les emplois auxquels leurs formations les préparent. Ainsi les métiers administratifs traditionnels (aide-comptable, secrétaire, agent de bureau...) se ferment peu à peu aux titulaires de niveau V. Si leur place se maintient dans quelques métiers réglementés (coiffure, esthétique), l'essentiel de leur recrutement s'effectue aujourd'hui dans des activités (commerce, hôtellerie-restauration, nettoyage, services aux personnes...), n'exigeant pas de qualification initiale où domine la précarisation des statuts (Couppié et Lopez 2003).

Les jeunes femmes de niveau V se trouvent plus que leurs collègues masculins exposées à la non qualification et à la flexibilité. Alors que pour les niveaux de qualification supérieurs les femmes n'ont pas une plus grande probabilité que les hommes d'occuper un emploi non qualifié<sup>1</sup>, l'écart se creuse entre eux au niveau V. Au terme de leurs cinq premières années d'insertion, 45 % des femmes sorties de formation initiale en 1992,

---

<sup>1</sup> La définition retenue est celle de l'Insee (Chardon 2001).

titulaires d'un diplôme de niveau V, occupent des emplois non qualifiés, contre 35 % des hommes. Leurs statuts à l'égard de l'emploi sont également plus précaires. À l'issue de cinq ans, 30 % des femmes n'occupent pas d'emploi (contre 15 % des hommes) : elles sont soit au chômage, soit inactives. Moins fréquemment en CDI (43 % contre 53 % des hommes), elles sont particulièrement affectées par le temps et les salaires partiels, qui concernent 40 % d'entre elles (contre 8 % pour les hommes). Accès difficile à l'emploi, précarité des statuts et emplois non qualifiés, fragilisent les parcours d'insertion des jeunes femmes de niveau V.

Ce constat global laisse néanmoins dans l'ombre la différenciation des itinéraires. L'apport de la dimension longitudinale, même si celle-ci est reconstruite a posteriori dans l'enquête Génération 92, est de saisir les processus d'insertion dans leur dynamique plurielle. La description fine des calendriers mensuels permet de construire des typologies, résumant les parcours individuels en quelques formes types stables à visée descriptive (Grelet 2002). Ainsi les parcours d'insertion des femmes de niveau V se déploient entre deux situations idéal-typiques extrêmes. Alors qu'une part de ces femmes accède aux emplois qualifiés, pour lesquels elles ont été formées, soit d'emblée soit au cours des cinq premières années de leur vie active, d'autres sortent du marché du travail après avoir occupé des emplois précaires. Ces parcours extrêmes sont révélateurs des limites d'une vision adéquatationiste. Le diplôme ne détermine pas de manière univoque l'itinéraire d'insertion. Une enquête par entretiens biographiques a été menée dix ans après leur entrée sur le marché du travail auprès de ces deux groupes de femmes. Leurs coordonnées étaient issues du fichier haut-normand de l'enquête Génération 92. L'ensemble des femmes interrogées sont toutes issues de milieu populaire, sans que l'on puisse opérer de différence significative en termes de qualification ou de statut des parents à l'égard de l'emploi, entre les deux groupes de femmes. Leurs mères, fréquemment actives discontinues, occupent lorsqu'elles travaillent actuellement des emplois peu qualifiés du tertiaire (notamment de services aux particuliers). Leurs pères sont majoritairement ouvriers, qualifiés et non qualifiés. La formation professionnelle des deux groupes de femmes s'est effectuée dans la plupart des cas en apprentissage.

Nous voudrions nous centrer ici sur les situations d'adéquation, où les femmes accèdent au terme de leurs premières années d'insertion à des emplois d'employées qualifiées. Seule la moitié des titulaires d'un diplôme tertiaire de niveau V suit ce type de parcours. En quoi leurs itinéraires se distinguent-ils de ceux qui sont durablement marqués par la non-qualification ?

La comparaison de ces itinéraires avec ceux des femmes qui sont sorties du marché du travail montre que, pour cette génération féminine, le rapport au métier est un élément plus discriminant que le rapport à l'emploi. Nous explorerons les modalités de construction de ce rapport au métier au sein de la famille d'origine puis lors de l'apprentissage.

## RAPPORT À L'EMPLOI

L'activité est devenue une norme intériorisée par l'ensemble des jeunes femmes. Elle a aujourd'hui une force d'évidence, y compris pour les femmes actuellement inactives. Travailler confère une identité sociale autonome, « une place », qui se définit par opposition à l'enfermement domestique. « Faire quelque chose de sa vie » revient comme un leitmotiv dans les entretiens. Le rapport à l'emploi, entendu au sens d'attitude vis-à-vis de l'option professionnelle ne constitue plus un élément discriminant aujourd'hui les trajectoires féminines (Battagliola 1994). L'emploi est recherché pour le statut autonome qu'il procure mais également comme condition à la constitution d'une famille. L'urgence à se stabiliser, à trouver un « emploi à tout prix », peut néanmoins jouer contre l'accès à un emploi correspondant à sa qualification. Pour certains couples, la stabilisation professionnelle des deux conjoints est un préalable à la vie commune et à la maternité, à l'inverse pour d'autres les événements de la vie privée (décohabitation et maternité) sont déconnectés de la recherche d'emploi. Dans ces deux configurations, la vie privée peut jouer contre la qualification.

*« Un CDI à tout prix »*

Virginie, qui est titulaire d'un BEP sanitaire et social, a effectué quelques remplacements dans des crèches et maisons de retraite sans que cela ne débouche sur une embauche définitive. La stabilité de l'emploi est pour elle un objectif premier qui conditionne sa vie privée : « Mon mari a été embauché en février 93, on s'est marié juste après. Pour moi la suite logique c'était des embauches, le mariage, les enfants. Et mon mari aussi. Le travail définitif, c'est une embauche, un CDI pour pouvoir après enchaîner une grossesse. Je n'aurai pas fait d'enfant si on n'avait pas été embauchés tous les deux. C'est toujours cette peur d'être dans le besoin... je ne sais pas... pour moi, c'était... il fallait cette assurance là pour la sécurité [...] mes parents travaillaient à l'usine à côté qui proposait des CDI et moi c'était ce que je recherchais. Comme je recherchais un CDI à tout prix, j'ai complètement changé de domaine parce que là je suis en production, vraiment rien à voir. Donc je suis rentrée dans cette usine qui fabrique des disjoncteurs et depuis je suis là ! » Neuf ans après, Virginie demeure bloquée dans un poste d'ouvrière spécialisée, sans pouvoir espérer une promotion interne réservée aux hommes : « Après il y a régleur de machines. Mais pour les postes qualifiés c'est que des hommes, en production c'est essentiellement des femmes. » La recherche d'une stabilité de l'emploi, seule susceptible de lever l'incertitude face à l'avenir, peut jouer contre la qualification en maintenant les jeunes femmes dans une « trappe » de non-qualification, dont elles peuvent difficilement s'extraire. Chercher un autre emploi supposerait de se priver quelque temps d'un revenu indispensable. Plus le temps passe, plus la reconversion

devient difficile car soumise à une requalification devenue problématique avec des charges de famille croissantes.

### *Les maternités précoces*

Pour d'autres femmes, les événements de la vie privée sont déconnectés du rythme de l'insertion professionnelle. La décohabitation intervient sans aucun délai, dès la fin de la scolarité. Dans certains cas, elle s'effectue même dans l'urgence en raison de conflits familiaux. La naissance du premier enfant suit de peu la constitution du couple, voire la précède. Le passage à l'âge adulte se décline sous un mode familialiste, caractérisé par le primat accordé à l'engagement familial. La recherche d'un emploi s'effectue pour les jeunes mères dans des conditions difficiles. La charge d'un jeune enfant, combinée au fait que les femmes soient rarement titulaires du permis de conduire et encore moins d'une voiture, handicape considérablement leur recherche d'emploi. Lorsque le critère décisif est la proximité géographique, les emplois sont rarement en lien avec leur formation initiale. La stabilité de l'emploi, « le CDI », est un objectif lointain qui leur semble hors de portée. Bousculées par les événements, les jeunes mères renoncent peu à peu à leur aspiration professionnelle. L'âge à la première maternité exerce un effet discriminant sur les itinéraires professionnels féminins (Marry *et al.* 1995 ; Battagliola *et al.* 1997). Les emplois dans la grande distribution sont particulièrement emblématiques de la flexibilité, à laquelle ces femmes sont soumises. Le glissement de la précarité au quotidien vers l'inactivité s'effectue à l'issue de leur deuxième maternité, l'allocation parentale d'éducation (APE) incitant les jeunes mères à sortir du marché du travail.

La comparaison des itinéraires de deux jeunes femmes, Sabrina et Nathalie, met en lumière les effets cumulatifs de la primo-insertion. Toutes deux ont effectué un CAP de coiffure en apprentissage et souhaitent compléter leur formation par un brevet professionnel. Sabrina accouche de son premier enfant à la fin de son contrat d'apprentissage. Après quelques mois passés auprès de son fils, elle démarche sans succès la dizaine de salons de coiffure présents sur sa commune. « Je me suis dit : ça sert à rien que je continue à me faire chasser dehors, tout ça pour des employeurs qui ne savent pas ce que c'est que de donner leur chance aux jeunes ! Donc ça m'a vraiment démoralisée. J'ai abandonné la coiffure. Après j'ai essayé de faire un petit peu à droite, à gauche... » Découragée par ces refus successifs, Sabrina saisit l'opportunité, qui se présente à elle, de travailler comme assistante dans une école maternelle à proximité « avec des horaires scolaires ». Son contrat n'étant pas renouvelé, elle travaillera successivement en tant que personnel d'entretien dans une société de nettoyage puis en tant qu'ouvrière spécialisée en usine, avant de s'arrêter à la naissance de son deuxième fils. Avoir renoncé à poursuivre coûte que coûte dans sa spécialité, est aujourd'hui pour elle lourd de conséquences. Les premiers emplois occupés, conjugués à son interruption ultérieure

d'activité, font que son retour à l'emploi à l'issue de l'allocation parentale d'éducation s'effectue dans des conditions difficiles. Sabrina sait que retourner en coiffure est inenvisageable et cherche un emploi de personnel de service à proximité de chez elle.

La persévérance dont fait preuve Nathalie contraste avec l'itinéraire de Sabrina. À l'issue de son CAP, Nathalie souhaitait préparer son brevet dans un « grand salon », « car en CAP, j'avais pas l'impression d'avoir appris grand-chose, c'est vrai qu'à part passer le balai et quelques mises en pli, c'est tout ce que je faisais [...] Le fait de travailler dans des franchises, dans des grands salons... c'est vrai que l'on apprend plus... c'est pas plus coté mais on a quand même plus de formation... » Nathalie reconnaît que la recherche d'un employeur a été longue et difficile. Sa persévérance, qui a été certes favorisée par sa mobilité, était animée par le souci d'acquérir une expérience, seule susceptible de lui garantir un avenir professionnel. « J'ai beaucoup appris là-bas, j'ai eu l'impression d'apprendre tout là-bas. On fait de tout, on a de la formation ; ils nous envoient régulièrement en stage, on a des techniciens qui viennent, c'est assez complet. » Même si finalement elle n'obtient pas le BP, elle a le sentiment de maîtriser le métier. « Maintenant si je voulais changer de salon j'aurais pas de mal à trouver. Il faut une bonne carte de visite ! C'est vrai que ça intéresse plus les employeurs d'avoir des gens formés plutôt que d'avoir des gens... » Elle continue à suivre régulièrement des stages, à raison de trois, quatre par an.

Titulaires du même diplôme, Sabrina et Nathalie se sont engagées pas à pas dans des voies qui, à terme, divergent fortement. Un rapport distant au métier, la charge d'un jeune enfant, des premiers emplois non qualifiés sont autant de situations qui ne sont pas déterminantes en elles-mêmes. Leur enchaînement induit, en revanche, un cheminement spécifique qui évince peu à peu les femmes des emplois auxquels elles pouvaient prétendre. Ainsi que le constate avec une certaine amertume Sabrina : « Quelque part je me dis que si j'avais eu la possibilité d'avoir mon fils 3 ou 4 ans après.. c'était mieux, j'aurais quand même pu me lancer dans mon brevet professionnel. Si j'avais trouvé un employeur, même si je n'arrivais pas à obtenir mon brevet professionnel, mais qu'une partie, j'aurais quand même eu plus d'expérience. Et peut-être qu'aujourd'hui je serais dans un salon de coiffure ! »

Face à la sélectivité croissante du marché du travail, un rapport positif à l'emploi ne suffit pas à protéger de la précarisation. Celle-ci fait circuler les femmes entre l'espace domestique et professionnel (par le temps partiel et l'incitation par le biais de l'APE à l'inactivité). L'engagement des femmes dans le travail, entendu au sens de métier, est sous-tendu par une volonté d'ascension sociale qui s'assortit d'un modèle familial, où la fécondité est différée et limitée. Ces comportements sont caractéristiques du mouvement de « modernisation ouvrière », qui signifie de moins en moins promotion mais résistance à la paupérisation (Terrail 1995). Cependant à la différence de nombreux jeunes du même milieu social, les

femmes enquêtées n'ont pas misé (et n'ont souvent pas été en mesure de le faire) sur la poursuite des études. Leur stratégie épouse le modèle traditionnel masculin de promotion par le métier, en vigueur dans les milieux populaires. L'enjeu décisif pour ces femmes est l'accès à un métier et à un savoir-faire, que plus que les hommes elles doivent conquérir. Encore aujourd'hui, « les filles paraissent presque être en situation de devoir, comme au XIX<sup>e</sup> siècle, voler leur métier » (Moreau 2003). Le fait que leur rapport au métier n'aille pas de soi nous amène à nous interroger sur la manière dont il se construit. Quels sont les rôles respectifs de la famille d'origine, du cursus de formation et des premiers emplois ?

### RAPPORT AU MÉTIER

L'investissement des jeunes dans les formations à visée professionnelle et leur possibilité d'en tirer profit en termes d'insertion mobilisent des capacités différentes de celles qui assurent la réussite dans un cursus scolaire traditionnel, où les atouts féminins sont aujourd'hui avérés (Marry 2001). Le processus de constitution d'un savoir qui s'appuie sur l'expérience réelle ou simulée est orienté par le souci d'acquérir une expertise professionnelle (Cornu 2002). La formation professionnelle des garçons a été depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle un objectif pour les familles ouvrières. Le travail masculin étant considéré comme une évidence, il s'agissait de leur faire acquérir un métier, fréquemment industriel, qui les protégerait de la précarité en leur ouvrant la voie à des carrières ouvrières. L'investissement parental, notamment paternel, se manifestait par la recherche d'un maître d'apprentissage, par le soutien lors de la recherche du premier emploi, voire l'introduction chez son propre employeur. Rares étaient les familles qui s'investissaient de manière symétrique dans la formation professionnelle de leurs filles, d'autant que l'enseignement technique féminin était moins développé, si ce n'est sous la forme du primaire supérieur orienté vers les emplois de bureau (Briand 2002).

L'orientation vers un cursus professionnalisant, qu'il s'effectue sous statut scolaire ou salarial<sup>2</sup>, n'est pas à proprement parler le fait d'un choix délibéré mais davantage d'un décrochage vis-à-vis du système scolaire : « Il fallait que je trouve un créneau parce que l'école je n'avais pas envie. Il y a des gens manuels et d'autres intellectuels. »

Pour Stéphanie, l'apprentissage est clairement une forme de résistance à la stigmatisation : « Je me suis retrouvée en classe de CPPN parce qu'au collège je ne voulais rien faire... j'ai dû faire trois jours dans la classe et puis après j'ai dit stop ! moi je reste pas là dedans ! ça me plaisait pas,

---

<sup>2</sup> Seules trois femmes, titulaires d'un BEP sanitaire et social, ont effectué leur formation sous statut scolaire. L'une d'entre elles a complété sa formation par un CAP d'employée de pharmacie en contrat de qualification.

c'était la plus basse qu'on puisse trouver dans le collège... j'ai dit à mes parents en rentrant le soir : il faut que je trouve quelque chose ! Donc mes parents m'ont dit : bon on va t'aider. J'ai regardé dans le journal : j'ai vu une annonce en cuisine, comme c'était pas trop loin de chez moi car je n'avais pas de moyen de locomotion. Donc mon père m'emmenait tous les matins au travail... Il n'y avait pas grand choix, je me suis dit : si j'arrive à trouver un employeur je bosse, et puis j'ai bossé et j'y suis arrivée ! »

L'alternative professionnelle est vécue comme une seconde chance qui se joue sur un autre registre que celui de l'école. La saisir suppose que dans de nombreux cas la recherche d'un patron prime sur le choix de la spécialité de formation. La sélectivité à l'embauche est accrue pour les filles en raison de l'éventail restreint des spécialités de formation. Encore plus que pour les garçons « parfois c'est le métier qui choisit l'apprenti » (Moreau 2003).

### *Un modèle éducatif égalitaire*

La famille joue un rôle décisif par le soutien qu'elle prodigue. Il existe des familles qui, par une affection inconditionnelle, savent protéger leurs enfants des effets stigmatisants de l'échec scolaire. L'absence de résignation des parents transmet aux jeunes une capacité à peser sur leur propre avenir. Face aux refus successifs, essayés lors de leur recherche de maître d'apprentissage ou d'emploi, les jeunes femmes ne renoncent pas. Elles sont en cela épaulées par leurs parents pour lesquels la qualification de leurs filles importe autant que celles de leurs garçons, leur autonomie également. « Mon père m'a cherché un patron et il était assez strict. Mon père allait voir l'employeur, ma mère c'était plutôt l'école, le travail était partagé ! »

Assez distants lorsque leurs enfants étaient en primaire ou au collège, les parents s'investissent fortement dès lors que ceux-ci intègrent un cursus professionnel, allant jusqu'à rechercher pour leurs fils comme pour leurs filles des patrons stricts qui apprenaient « à l'ancienne ». La rigueur avec laquelle certains pères (y compris lorsqu'ils sont eux-mêmes sans qualification) recherchent un patron pour leurs filles témoigne d'une rupture avec le modèle sexué traditionnel, où l'horizon féminin était orienté vers la constitution d'une famille.

L'impact du soutien maternel est déterminant (Terrail 1995). Cependant le taux d'activité des mères est un indicateur insuffisant pour saisir leur influence sur le devenir professionnel des filles. « C'est moins, en effet, la situation d'activité ou d'inactivité de la mère qui est transmise que son rapport à celle-ci » (Ferrand *et al.* 1999). Actrices au quotidien d'un modèle éducatif égalitaire, elles favorisent l'autonomie de leurs filles.

Dans ces familles les pensions demandées aux filles équivalent<sup>3</sup> celles de leurs frères et le permis de conduire n'est pas le seul apanage des garçons. « J'ai eu le permis à 18 ans tout de suite, je me le suis payé avec mon salaire d'apprentie. Tant que je n'avais pas le permis et une voiture, mes parents ne me demandaient rien. Pour tous les enfants [2 filles 2 garçons] ça a été pareil, deux ou trois ans sans pension. » Éduquées comme leurs frères, les femmes élaborent des projets d'avenir similaires. Elles se sentent investies d'une responsabilité économique à laquelle elles n'entendent pas renoncer lors de la constitution de leur famille. Elles forment des couples plus égalitaires où elles n'attendent pas tout du conjoint.

Le rôle des pères est également décisif. En se préoccupant activement de l'avenir professionnel de leurs filles, ils les autorisent à adopter le modèle masculin d'insertion. Les pères invitent leurs filles à s'investir dans un « métier », élément traditionnellement constitutif de l'identité masculine. Cette double ouverture, maternelle et paternelle, favorise une forte mobilisation des filles. Il est, certes, difficile de distinguer ce qui dans l'attitude de ces parents relève d'une perception du risque de précarité qu'entraîne la reproduction du modèle traditionnel ou d'un souci d'égalité ; toujours est-il qu'ils arment leurs filles face tant aux mutations du marché du travail qu'au risque de fragilité conjugale.

#### *Apprentissage et premiers emplois*

L'entreprise est vue par ces femmes comme le lieu privilégié d'apprentissage. À la différence des femmes inactives qui apprécient les situations de travail au regard de l'ambiance et des relations sociales, leurs critères d'évaluation portent systématiquement sur le contenu et la transmission d'un savoir-faire. Apprendre est, pour elles, un enjeu fort.

Elles se projettent dans un avenir où la carrière est toujours envisagée au sein du même métier. Certaines enchaînent plusieurs formations complémentaires et font preuve d'une « soif » d'apprendre qui contraste avec leur attitude antérieure au collège. Ainsi Sandrine a pour projet de s'installer à terme et prépare dans un premier temps un CAP de pâtisserie en apprentissage. Après son CAP, elle passe un BEP vente puis un CAP en boulangerie, toujours en apprentissage. À l'issue de ces formations, elle est embauchée par son dernier employeur. « On m'avait dit : il vaut mieux avoir plusieurs choses. C'était pour avoir tout en fait. Après je pouvais m'installer comme j'avais tout... Mon projet c'était de m'installer en boulangerie pâtisserie » Même si ce but n'est aujourd'hui pas encore atteint, il est le fil directeur qui structure sa trajectoire et lui donne sens.

---

<sup>3</sup> Ce qui n'est pas le cas dans les familles de nombre de femmes inactives, où les pensions demandées aux garçons étaient plus faibles afin qu'ils puissent passer le permis puis acheter et entretenir une voiture.

L'apprentissage en situation s'appuie sur les interactions qui s'instaurent entre l'apprentie/stagiaire et le tuteur. Leur qualité dépend tant de la mobilisation des femmes que de celle de l'employeur. Elise prépare un BEP commerce au sein d'une petite structure, où sa tutrice l'initie à toutes les tâches :

« Elle [la tutrice] voulait que j'aie accès à tout. À l'école j'en savais beaucoup plus sur l'entreprise que mes camarades.

– Qu'est-ce qui a fait que...

– Bah tout simplement parce que je m'intéressais. Et puis c'est vrai que quand il y avait un représentant qui passait pour des commandes ou n'importe quoi, je posais des questions, je voulais savoir, donc...

– Mais elle ?

– Elle ne m'a jamais rien caché. Au début les écritures étaient passées à la main, donc elle me donnait toutes les remises de chèques. Il y en a une dizaine, bon voilà tu remplis le livre de comptes comme ça... ça a commencé comme ça et après elle recevait les représentants, elle me disait de venir avec elle, des choses comme ça... Même le comptable quand il venait pour le bilan, elle voulait que je sois là, que j'écoute.

– C'était son attitude ?

– Oui c'est parce qu'elle me faisait confiance et puis certainement qu'elle voyait que j'étais dégourdie et que j'avais envie d'apprendre ».

Cependant, certaines situations de travail se révèlent tellement pauvres qu'aucun apprentissage n'y est possible. Les apprenties et les stagiaires y sont considérées comme une main-d'œuvre d'appoint à moindre coût : « Le patron il ne m'a jamais appris la cuisine pendant les deux ans. Je réchauffais les plats et servais à la cantine ! » Les difficultés à trouver un employeur, notamment à la campagne, font que les jeunes femmes représentent bien souvent une main-d'œuvre captive. Ne pouvant acquérir aucune expérience, elles obtiennent de justesse leur CAP et demeurent enfermées dans des emplois déqualifiants. Leur marge de manœuvre restreinte génère progressivement un sentiment de résignation. Les premières séquences d'emploi impriment leur marque sur les itinéraires professionnels ultérieurs. Les deux tiers des jeunes qui sont passés par l'emploi non qualifié y sont encore aux termes des cinq premières années de leur vie active.

À l'inverse des situations d'apprentissage formatrices permettent, par un effet cumulatif, d'enclencher une socialisation professionnelle, elle-même porteuse en termes d'embauche ultérieure. À l'issue de leur période de formation plusieurs femmes se sont vues proposer une embauche sous contrat à durée indéterminé et ce dans divers secteurs : commerce, restauration, coiffure, pharmacie, boulangerie-pâtisserie... Leur engagement professionnel a vraisemblablement pesé en leur faveur. Néanmoins quelques-unes d'entre elles ont refusé ces postes en raison du travail qu'elles jugeaient peu intéressant. Elles évaluent les opportunités professionnelles à l'aune des possibilités d'exercice du métier qu'elles

permettent, le statut des emplois n'ayant qu'un rôle second dans leurs critères de jugement.

Pour d'autres, la recherche d'un emploi de qualité est plus difficile. L'effet sectoriel joue de manière incontestable. Le commerce, et en particulier la grande distribution, est un grand pourvoyeur d'emplois non qualifiés, souvent à temps partiel, sans perspective de carrière. Une minorité parvient néanmoins à se stabiliser dans un emploi qualifié après avoir enchaîné plusieurs emplois précaires pendant un an ou deux. L'absence de contraintes familiales et la mobilité procurée par le fait que ces femmes soient titulaires du permis et souvent d'une voiture leur ouvrent un éventail plus large d'emplois, leur détermination faisant le reste.

### CONCLUSION

La sélectivité du marché du travail, encore accentuée pour les jeunes de niveau V, requiert aujourd'hui une intense mobilisation des débutants et ce en amont de la recherche d'emploi. L'activité est devenue une évidence pour l'ensemble des femmes de milieu populaire. Sa discontinuité n'est plus motivée par un choix délibéré mais par les conditions difficiles d'insertion professionnelle. En ce sens le modèle d'activité féminin ne se distingue plus de celui des hommes. En revanche, le rapport au métier apparaît être aujourd'hui discriminant. Initié en amont par la socialisation familiale, il donne sens au cursus de formation et se concrétise dans les situations de travail. La possibilité de s'investir dans l'activité est cependant étroitement dépendante de son contenu. La qualité des situations d'apprentissage puis des premiers emplois est à cet égard décisive. Par un effet cumulatif, l'expérience génère l'expérience évinçant à chaque étape celles qui n'ont pu enclencher une socialisation professionnelle.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BATTAGLIOLA F. (1994), « Filles de milieu populaire en ascension sociale », in C. BAUDELLOT et G. MAUGER (dir.), *Jeunesses populaires, les générations de la crise*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-80.
- BATTAGLIOLA F., BROWN E. et JASPARD M. (1997), « Être parent jeune : quels liens avec les itinéraires professionnels ? », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 191-207.
- BRIAND J.-P. (2002), « L'enseignement technique dans le développement de la scolarisation prolongée (fin XIX<sup>e</sup> début du XX<sup>e</sup> siècle) » in G. MOREAU (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 39-49.
- CHARDON O. (2001), « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *Insee première*, n° 796.
- CORNU R. (2002), « Retour sur la relation formation-emploi », *Formation Emploi*, n° 78, pp. 5-15.

- COUPPIÉ T. et LOPEZ A. (2003), « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Bref, Céreq*, n° 196.
- FERRAND M., IMBERT F. et MARRY C. (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- GRELET Y. (2002), *Des typologies de parcours, méthodes et usages*, Céreq Notes de travail, n° 20.
- MARRY C. (2001), « Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 », in J. LAUFER, C. MARRY et M. MARUANI (dir.), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, pp. 24-41.
- MARRY C., FOURNIER I. et KIEFFER A. (1995), « Activité des jeunes femmes : héritages et transmissions », *Économie et Statistique*, n° 283-284, pp. 67-79.
- MOREAU G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (1995), *La dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan.

---

## Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal

*Mireille Bruyère, Jean-Michel Espinasse et  
Bernard Fourcade*

La relation formation-emploi, dans son approche statistique, se résume souvent à une analyse en niveaux, dans lesquels les spécialités (disciplinaires pour la formation et professionnelles pour l'emploi) ne sont pas (ou peu) prises en compte.

Nous montrons, par une analyse longitudinale des professions exercées que, très rapidement, les CV des titulaires d'un même diplôme se diversifient et que donc leur employabilité future se diversifie.

Cette réalité conduit à s'interroger sur la validité d'une hypothèse implicite souvent utilisée : les titulaires sont et demeurent homogènes (i.e. qu'ils ont et qu'ils gardent la même efficacité).

### LA COMPÉTENCE : UN PROCESSUS...

#### *Recrutement et compétences*

Produire revient à effectuer des tâches usuellement regroupées en emploi. Ces tâches découlent de choix techniques et organisationnels. Elles supposent la mise en œuvre de savoir-faire (les compétences de l'individu). La productivité – la performance – naît de l'interaction spécifique entre l'emploi et l'individu qui l'occupe. Ce qui est échangé, négocié et rémunéré sur ce qu'on désigne usuellement comme le marché du travail sont les compétences accumulées hier par l'individu et demandées aujourd'hui par l'employeur. L'interaction entre l'individu et son nouveau contexte de travail générera l'acquisition de nouvelles compétences. Le stock initial de savoir-faire se modifiera, que cela soit ou

non organisé par une action délibérée d'adaptation de la main-d'œuvre, au changement du contexte productif. L'ensemble des signaux qui détermine la valeur d'échange de l'individu sur le marché se modifiera également.

L'acquisition des compétences – des savoir-faire mis en oeuvre dans la vie productive – ne peut être assimilée à ce qui a été acquis à l'école. L'homme accumule, affine, ajuste, redéfinit ses savoirs et ses pratiques en continu tout au long de sa vie. Les acquis post-scolaires ne peuvent être réduits à un simple investissement en capital humain spécifique et intransférable hors de l'entreprise qui les a générés. La formation initiale est certes un moment fort et privilégié de l'acquisition de connaissances, mais on ne peut feindre de croire que c'est le seul. La fin de la formation initiale, sanctionnée aujourd'hui pour la plupart des jeunes d'une génération par l'obtention d'un diplôme, ne doit pas être vue comme le moment où l'individu cesse d'investir en capital humain pour rentabiliser cet investissement sur le marché, mais comme le moment où l'individu change de « régime d'accumulation » de son stock de compétence. La formation implicite – dans l'entreprise et la vie sociale –, et éventuellement explicite (par la formation continue), prend alors le relais de la formation explicite initiale (dans le système éducatif). La manière dont ce changement de « régime » s'effectue est tout à fait essentielle pour la construction et l'adaptation à long terme de la compétence.

La conception que nous venons brièvement de rappeler n'a rien de nouveau. Elle est intuitive et évidente pour l'homme de la rue, largement véhiculée par les sociologues et les gestionnaires. Les économistes, progressivement, se l'approprient. Cependant elle est fort peu prise en compte dans les travaux statistiques et/ou économétriques habituellement utilisés pour évaluer la relation formation-emploi et traiter de l'adéquation. Ces travaux reposent usuellement sur une adéquation en termes de niveau (niveau de la formation, niveau de l'emploi). Ils ignorent la notion de compétence (Heijke *et al.* 2003). Ils omettent également, le plus souvent, la spécialité professionnelle et/ou disciplinaire apprise ainsi que le contenu technique des emplois occupés. Or la contribution de J. Vincens dans cet ouvrage montre bien que l'accès aux emplois et la pérennité des appariements qui en résultent est bien une question de compétences (i.e. de savoir-faire efficaces) qui ne peut se réduire à une durée ou à un niveau d'études

### *Information, signal et accès à l'emploi*

Le lien entre les compétences d'un individu et les emplois auxquels il accède passe par une procédure de recrutement. Cette procédure est un pari sur l'efficacité future de l'individu, une anticipation sur la qualité de l'appariement qui sera réalisé dans l'immédiat et à terme, les productivités étant dans la quasi-totalité des cas non mesurables (au moins *ex-ante*). Le recrutement est probabiliste et il est régi par les techniques de la

discrimination statistique dans un contexte d'aversion au risque. Il se formalise comme une interprétation de signaux.

Admettre que c'est la totalité de la compétence qui est l'objet de l'échange sur le marché du travail et non pas le seul diplôme revient à dire que le CV est le vecteur informationnel de cet échange. Le diplôme n'est alors qu'une composante de cette information dont la valeur signalétique diminue plus ou moins rapidement dans le temps au fur et à mesure que ce dont il témoigne (la vie scolaire de l'individu) se fond dans le vécu global de l'individu...

Connaître le parcours et la performance scolaire d'un candidat – dont les diplômes sont un bon signal – est une information utile pour l'employeur à double titre. Il « certifie » avec un degré de fiabilité en général correct, l'acquisition d'éléments de compétences qui débordent largement de la simple acquisition de savoirs. Il donne aussi une indication précieuse sur la manière dont le jeune a géré sa traversée du vaste système de sélection et d'attribution des rôles et des positions sociales que constitue l'école. Chacun sait que performances dans le système éducatif et performances ultérieures dans la vie professionnelle sont imparfaitement mais fortement corrélées.

Le diplôme synthétise le parcours scolaire moyen mais il le fait avec une forte hétérogénéité interne sur les savoirs, les aptitudes et les aspirations des jeunes. Dès lors, dans le cadre de pratiques de recrutement marquées par l'aversion au risque – l'erreur de recrutement est coûteuse – les employeurs limitent au maximum, pour des raisons d'incomplétude informationnelle, le recours aux débutants et ont tendance à ne l'accepter qu'avec une couverture du risque (aide à l'emploi, régime spécifique de charges sociales, bas niveau de salaire...)

L'introduction dans le CV des événements de la vie post-scolaire de l'individu (emplois occupés dans leur nature et leurs successions temporelles, nature et « qualité » des employeurs successifs, cohérence des parcours, champs d'expérience acquise, nature des champs de connaissances approfondies ou investies, épisodes de chômage et d'inactivité) modifie complètement la nature informationnelle du message en réduisant la variance des évaluations et donc en réduisant les incertitudes liées au recrutement.

Les événements survenus, les expériences acquises, les succès obtenus, les erreurs commises accroîtront la lisibilité du profil du candidat en le rendant crédible pour certains emplois et en le décrédibilisant pour d'autres. Les individus deviendront plus employables dans des champs plus restreints, à la fois pour des raisons objectives par extension, redéploiement et affinement de leurs champs de compétences, mais aussi par une meilleure gestion du risque – à travers les mécanismes de la discrimination statistique – par les employeurs. C'est le mécanisme de base de la spécialisation professionnelle.

On peut sans doute parler de relation (directe) entre la formation (au sens de formation initiale synthétisée et matérialisée par le diplôme) et le

tout premier emploi. Cela devient par la suite un abus de langage pour deux raisons. La compétence – au sens de l'ensemble des savoirs et savoir-faire productifs – se modifie par l'acquisition des premières expériences. L'interprétation (l'ensemble des signaux qui décrivent cette compétence) se complexifie et change de nature. Il n'y a plus de relation formation (initiale)-emploi puisque les raisons pour lesquelles on accède à l'emploi (les compétences détenues au moment de l'embauche) ne sont plus allouées (en totalité et éventuellement de manières déterminantes) par l'école. Il n'y a pas non plus de relation diplôme-emploi en termes de signal, puisque l'ensemble informationnel qui sert à l'évaluation s'est modifié et enrichi. Enfin et surtout, on ne peut plus assimiler les compétences concrètes mises en œuvre dans l'activité productive avec les seuls éléments acquis à l'école.

#### LE CV : LA DESCRIPTION D'UN PROCESSUS...

Comment trouver trace dans l'enquête Génération 98 des modifications de la compétence que génèrent les premiers épisodes de la vie professionnelle ?

En termes de modification des savoir-faire productifs concrets, c'est évidemment impossible. Par contre, il est relativement aisé de mettre en évidence les modifications que le parcours d'insertion inscrit dans les CV.

Le fichier « emplois » de l'enquête Génération 98 décrit avec un luxe de précisions l'ensemble des situations d'emplois qu'ont connus les jeunes enquêtés. Il s'agit en fait d'un fichier des « épisodes » qui inclut les périodes de non-travail (chômage et/ou inactivité et/ou formation post-scolaire). Plus spécifiquement, on peut analyser les professions occupées par les jeunes (connues au niveau de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) détaillée à quatre chiffres), pour décrire la manière dont ils abordent, pénètrent puis traversent l'espace des professions.

#### *Lire les chronogrammes comme des CV...*

Le chronogramme individuel (la trajectoire professionnelle) peut être abouté aux variables descriptives de l'individu : sa formation scolaire et ses caractéristiques individuelles (genre, profession, stage en cours d'études...). Cette information n'est rien d'autre que le CV d'un individu. Le fichier des « épisodes » enrichi des variables caractérisant l'individu n'est donc rien d'autre qu'un fichier des CV<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le contenu informationnel de ce fichier n'est évidemment pas totalement identique aux CV eux-mêmes. Le Céreq, par exemple, ne nous fournit pas les lettres de motivation accompagnant chaque embauche... Certains éléments parfois ou souvent contenus dans les CV effectifs seront traités comme des variables non observables. Ce ne sont pas les seuls.

Il est la matérialisation (censurée à droite) du vécu professionnel. Il décrit la période pendant laquelle le jeune aura acquis de nouvelles connaissances, amplifié et précisé ses savoir-faire, se sera acclimaté à la vie de l'entreprise ou de l'institution. Il aura dans le même temps transformé ses propres représentations du monde du travail, et l'image (le signal) sur la base de laquelle il pourra poursuivre sa carrière. Il semble donc réaliste de chercher à explorer le continuum entre données de formation et d'emploi comme un parcours global et intégré d'accumulation des connaissances et de transformation des signaux.

L'enquête présentant l'avantage d'avoir normalisé l'information au travers des nomenclatures usuelles ; examiner statistiquement le couple « parcours de formation-parcours professionnel » tel qu'il est décrit par l'enquête revient, mutatis mutandis, à procéder à l'examen des CV « papier » des jeunes tel que pourraient l'effectuer les employeurs qui recevraient cette cohorte comme candidats à un emploi. Cet examen est la phase essentielle de la procédure de présélection des candidatures au cours de laquelle l'entrepreneur se sert des « signaux » émis par le CV pour éliminer des candidats avant même de les rencontrer, la sélection finale se faisant sur les caractéristiques non observables, et bien sûr de l'enquête.

Si chaque employeur peut tirer profit de la lecture d'un CV, nous devons pouvoir le faire aussi en utilisant des outils statistiques adéquats.

*Des « trajectoires types » pour classer les CV...*

On utilisera la méthode des trajectoires types développée au LIRHE pour traiter l'information contenue dans les chronogrammes (Espinasse 1994). Cette méthode, basée sur celle de classification automatique, permet de réunir dans des groupes homogènes des individus ayant « vécu » les mêmes événements au même moment, et cela sans aucune hypothèse autre que la définition des événements (de leur nomenclature).

Historiquement, ces événements étaient définis par le statut de l'individu (chômage inactivité, CDI, CDD...). L'extension de la méthode aux trajectoires professionnelles types (TPT) proposée par Bédoué et Fourcade (2002) et les développements informatiques correspondants permettent d'introduire, mois par mois, la profession exercée au niveau le plus fin (PCS détaillée), ou tout autre regroupement issu de ce codage.

Le calcul permet donc de regrouper des individus ayant occupé la même profession au même moment, à un niveau de détail qu'on peut maîtriser. Si, de plus, ces individus ont suivi la même formation (i.e. si la typologie est conditionnelle à la formation), on dispose de groupes dont le CV est voisin, et qui par conséquent devraient être considérés comme équivalents par les employeurs.

Les trajectoires professionnelles types – dans leur version conditionnelle à la formation – sont donc une machine à trier les CV à un niveau de précision librement choisi et dans une nomenclature dont la nature et le niveau de précision peut être déterminé selon les besoins.

Les membres d'un groupe auront suivi la même formation. Ils auront « traversé » l'espace éducatif de manière homogène et émettront un signal lié à la formation identique. Ils auront « traversé » l'espace des professions au cours des premières années de leur vie active de manière similaire (plus exactement de manière suffisamment proche pour que le signal émis par la rubrique « expérience professionnelle » de leur CV soit globalement le même pour les employeurs).

Chaque groupe constitue donc – au niveau de résolution de l'observation et du calcul – une classe d'équivalence dans l'ensemble des CV (c'est-à-dire des signaux). À partir des données dont nous disposons qui ne comportent aucune indication réelle sur les savoirs et savoir-faire appris à l'école et/ou mis en œuvre dans l'emploi, nous ne pouvons donc affirmer qu'il s'agit également de classes d'équivalence en termes de compétences. L'occupation de séquences d'emploi différentes, en différenciant les signaux, vient rompre l'homogénéité d'un groupe que l'usage suppose homogène du fait de l'identité du diplôme obtenu. En effet, le signal émis par les membres des différents groupes sera différent et donc leurs conditions d'accès à l'emploi (leur compétitivité sur le marché) sera différente<sup>2</sup>.

#### *Une nomenclature pour construire les trajectoires*

Le travail empirique est cependant moins simple que ne le laisse prévoir la construction conceptuelle que nous venons d'esquisser. La pertinence des classes d'équivalence que le calcul permet de déterminer dépend, bien évidemment, des choix de nomenclature qui doivent être faits pour décrire la variable profession. En effet, compte tenu de la faible taille de l'échantillon relatif à une formation – même conçue au sens large –, il est hors de question pour des problèmes de combinatoire évidents de traiter directement les professions au niveau détaillé de la nomenclature PCS et donc de conserver l'intégralité des informations – en niveau et spécialité – qu'elle contient.

Nous avons recouru à un outil : la nomenclature GFE<sup>3</sup> spécifiquement construite pour traiter les « correspondances entre formation acquise [à l'école] et formation utilisée [dans la profession] » (Vincens 1977).

GFE est une nomenclature qui partitionne l'ensemble des formations et l'ensemble des emplois<sup>4</sup> et respecte le principe d'exclusion. Cela implique

---

<sup>2</sup> La technique des trajectoires professionnelles types privilégie la profession. Elle ignore d'autres éléments, par exemple le statut (intérim, petits jobs, CDD, CDI) (Céreq 2002 ; Espinasse 1994 ; Giret 2000). Traiter simultanément les deux types d'information pose des problèmes de combinatoire et d'interprétation. Il nous semble, pour notre propos, que se préoccuper de ce que les jeunes font (du métier qu'ils exercent) est plus utile que de se demander de quel statut ils bénéficient...

<sup>3</sup> « Groupes Formations Emplois » (Fourcade *et al.* 1992) (voir en annexe).

<sup>4</sup> À partir des nomenclatures usuelles NAF 47 et PCS.

qu'une spécialité de formation ou d'emploi appartient nécessairement à un groupe et à un seul (elle est référée à un seul « corps de savoir », voir plus bas).

Le principe taxinomique adopté est le suivant : toute formation, et tout emploi, peut être référé (en totalité ou en priorité) à un « corps de savoirs ». Un corps de savoirs correspond aux savoirs techniques ou professionnels (savoirs généraux technologiques et savoir-faire pratiques) que la formation entend inculquer et que l'emploi met en œuvre et développe, modifie, spécifie. Il se réfère à la méthodologie de construction des formations professionnelles : « Un référentiel de formation repose sur un référentiel d'emploi à partir duquel les capacités et les compétences professionnelles attendues du titulaire du diplôme sont précisément définies » (Solaux 1991).

Cette construction ignore délibérément l'approche par « niveaux » pour privilégier une approche par « spécialité »<sup>5</sup>.

Traitée comme un instrument de description de l'emploi dans le chronogramme, GFE permet de définir le parcours de manière cohérente avec notre propos. Il est vu comme une série d'épisodes dans lequel l'individu accumule des expériences<sup>6</sup>, recueille et affine ses compétences existantes et en construit de nouvelles en prolongement et/ou en marge de celles acquises à l'école. Le parcours est également le processus par lequel le jeune construit le message informationnel par lequel il bâtit son employabilité.

Comme toute variable instrumentale, GFE a des défauts et il ne permet qu'un repérage grossier des compétences mobilisées par les emplois. Le principal défaut est la prise en compte imparfaite des éléments « transversaux » (les compétences cognitives entre autres) qui caractérisent la plupart des formations et qui sont mobilisés dans la plupart des emplois. L'exemple bien connu des technico-commerciaux illustre la difficulté à référer un emploi à un seul corps de savoir.

#### L'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN PROCESSUS...

Les investigations empiriques<sup>7</sup> ont été menées sur quatre niveaux dans quatre domaines de spécialité : CAP Électricité, BEP Commerce-vente, bac pro Mécanique d'usinage et automobile, BTS Secrétariat<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Cette option présente une restriction de champ : elle n'est utilisable en pratique que pour les formations du niveau V au niveau III inclus.

<sup>6</sup> Le chômage et l'inactivité en font partie.

<sup>7</sup> Sur une période d'observation de 36 mois.

<sup>8</sup> Les effectifs dans ces diplômes sont respectivement : 222, 802, 2 206, 586.

*Un constat : des parcours toujours différenciés...*

Le calcul, mené sans autre hypothèse que le choix instrumental de la nomenclature GFE, conduit à partitionner l'ensemble des CV en classes distinctes. Par construction cette partition découle du seul passage des jeunes par le non-emploi et/ou des emplois se référant à des corps de savoirs distincts. Sur les quatre diplômes choisis, le nombre de classes d'équivalence varie entre 5 et 15 : les titulaires d'un même diplôme effectuent leur parcours dans des domaines très divers<sup>9</sup>.

Types de diplôme	Nombre de trajectoires professionnelles types (TPT)
CAP Électricité (Céreq : 255, GFE : 7)	9
BEP Commerce, vente (Céreq : 312, GFE : 15)	5
Bac pro Mécanique générale et de précision, usinage, + moteurs et mécanique auto (Céreq : 251-252, GFE : 6)	15
BTS Comptabilité (Céreq : 314, GFE : 14)	14

Le marché du travail distribue largement les diplômés dans l'espace des professions. Cette distribution se réalise sous l'effet de facteurs divers (rationnements, comportement et aspirations des individus, stratégies de recrutements des entreprises, contexte conjoncturel) que nous ne pouvons observer.

En examinant le parcours caractérisé par les corps de savoirs mis en œuvre, l'image que nous recueillons n'est pas celle d'un espace d'adéquation dans lequel le domaine de formation commanderait strictement le domaine d'emploi. La diversité des emplois occupés en début de carrière suggère des processus de construction des compétences variés. Elle suggère également une diversification des messages informationnels engendrés par les parcours. Se former dans un domaine (GFE) n'interdit pas d'exercer des emplois dans des domaines d'emplois qui se réfèrent à d'autres corps de savoirs. Comme nous le verrons, exercer un emploi dans le domaine où on a été formé est la situation modale, mais l'effectif concerné est en général minoritaire.

---

<sup>9</sup> Ceux dont le parcours est hors-emploi n'acquièrent pas de compétences nouvelles.

*Spécifiques aux diplômés...*

Dans les différents diplômes observés, on peut analyser plus finement les formes que prend la différenciation des parcours, et donc des CV.

Pour les CAP Électricité, on peut regrouper les 9 trajectoires professionnelles types générées automatiquement en 7 catégories.

Grands types de trajectoires professionnelles des CAP Électricité		Effectifs	%
Stables	Parcours caractérisés par le chômage	32	14
	Parcours disparates (ou petits jobs)	44	20
	dans le domaine de la formation reçue	54	24
	dans la construction et le bâtiment	29	13
	dans la mécanique et les automatismes	15	7
	dans le tertiaire de bureau et informatique	17	8
	dans nettoyage et manutention	31	14
Total		222	100

Moins d'un diplômé sur quatre ont occupé des emplois dans le domaine de leur formation (principalement électricité du bâtiment). Mais par contre 13 % ont acquis de l'expérience dans le secteur du bâtiment (dans des emplois ne relevant pas de l'électricité), et 7 % dans des emplois relevant de la mécanique. Pour d'autres, qui sont entrés dans les emplois du « transport, conduite, manutention, magasinage » et « entretien, nettoyage, sécurité » (14 %), le domaine d'expérience se limite à une sphère d'emplois peu qualifiés.

Mais pour plus du tiers de la cohorte, le processus d'accumulation n'est pas entamé, principalement en raison de longues périodes de chômage sur la période (14 %), ou entamé dans des conditions peu « lisibles » pour un employeur (parcours disparate, c'est-à-dire emplois successifs, souvent de courte durée, dans des GFE différents). On trouve aussi les individus que la méthode de classification range dans cette catégorie parce qu'ils accumulent dans des GFE qu'on ne retrouve pas dans les autres trajectoires, ou dans un même GFE mais après une ou plusieurs périodes de chômage, et qui en toute rigueur devraient être reclassés dans les parcours situés « hors du domaine de formation ».

Il faut également remarquer que le processus de transformation se fait de façon homogène, au cours des trois ans (période relativement courte), c'est-à-dire essentiellement dans un seul domaine GFE. Si l'on excepte certains « parcours disparates » (« galère » ou multiplication des emplois courts), on constate que les parcours sont homogènes (se réalisent dans le même corps de savoirs, le même GFE). Les changements de GFE sont exceptionnels.

Pour les BEP Commerce, alors que le nombre d'observations est nettement plus important que pour les CAP Électricité, le nombre de trajectoires professionnelles types se réduit fortement, témoignage d'un autre type de relation formation-emploi pour les diplômés des formations tertiaires du commerce.

Grands types de trajectoires professionnelles des BEP Commerce		Effectifs	%
Stables	Parcours caractérisés par le chômage	140	17
	Parcours disparates (ou petits jobs)	209	26
	Inactivité, retour en formation, retour en études dans le domaine de la formation reçue	108	13
	dans manutention et transport	255	32
		90	11
Total		802	100

Pour un pourcentage important (43 % au total), on retrouve les deux formes de trajectoires où l'acquisition d'expérience est réduite : soit du fait d'un fort chômage, de l'occupation d'emplois de courte durée, souvent entrecoupés de chômage, de l'interruption pour service national, du passage par deux GFE ou plus, etc. On trouve aussi les trajectoires où prédomine l'inactivité, soit par retrait du marché du travail, soit pour retour en formation ou en études (13 %), qui traduit dans ce cas le désir d'un retour à une accumulation de type scolaire ou formation explicite. Cela fait au total une majorité de 56 % de trajectoires où le passage par le marché du travail ne joue pas un rôle positif déterminant dans le processus d'acquisition d'expérience.

Il reste donc un tiers de la cohorte qui effectue son parcours professionnel dans son domaine de formation (un pourcentage plus important que pour les CAP d'électricité), et un dixième dont le parcours se situe dans l'espace des emplois peu qualifiés de la manutention et des transports.

Pour les bac pro Mécanique générale et de précision-usinage, on enregistre 15 trajectoires professionnelles types différentes. Avec une population observée bien plus nombreuse que dans les diplômes précédents (2 200 individus, soit près de trois fois plus que les BEP), la diversité des formes de différenciation des parcours s'accroît donc nettement<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Un des facteurs qui biaisent l'observation peut être l'hétérogénéité des bac pro regroupés par l'enquête Génération 98 dans ce domaine : « productique mécanique » et « maintenance automobile » ne confèrent pas les mêmes connaissances professionnelles et ne portent pas à l'accumulation des mêmes compétences professionnelles.

On peut opérer quelques regroupements de trajectoires professionnelles types pour obtenir un panorama plus lisible, comme le montre le tableau suivant.

Grands types de trajectoires professionnelles des bac pro Mécanique générale et de précision-usinage		Effectifs	%
Stables	Parcours caractérisés par le chômage	172	8
	Inactivité, retour en formation, reprise d'études	203	9
	Parcours disparates (ou petits jobs)	181	8
	dans le domaine de formation	704	32
	dans les domaines connexes (métaux, matériaux)	234	11
	dans électricité	78	4
	dans gros œuvre	83	4
	dans tertiaire de bureau et informatique	121	5
	dans manutention et nettoyage sécurité	378	17
	en formation d'insertion, préqualification	52	2
	Total	2 206	100

L'accroissement de la dispersion peut être dû à la nature du diplôme lui-même : les compétences transférables à ce niveau de formation augmentent, du fait notamment des modes de construction des référentiels de ce type de diplôme (Fourcade 1996). Des formés à la « mécanique » vont travailler dans des domaines connexes (11 % dans le travail des métaux ou le travail sur équipement industriel), mais aussi dans l'électricité (4 %). Mais d'autres titulaires de ces bac pro ont acquis des compétences dans les emplois tertiaires (5 %), administratifs ou commerciaux. Pour ceux qui travaillent dans les emplois de la manutention, du transport, du nettoyage et de la sécurité (17 %), où le risque de déqualification est fort, la qualité du signal envoyé par le CV sera plus faible.

Cette diversité ne doit pas masquer le fait que 32 % de ces bac pro ont acquis de l'expérience dans leur domaine de formation, bien que les durées cumulées d'occupation des emplois soient différentes, certains ayant connu des difficultés d'insertion (chômage dans la première partie de la période).

On retrouve chez les bac pro un quart de jeunes ayant eu du mal à acquérir de l'expérience dans un domaine quelconque, en raison du chômage ou de la précarité, ou dont l'expérience est disparate (domaines multiples, ou interruptions par le chômage, etc.).

Même avec les bac pro, on ne trouve pas de trajectoires montrant le passage d'un domaine professionnel à un autre, si ce n'est de petites incursions de courte durée de quelques-uns dans une grande variété de

domaines, qui « pollue » en quelque sorte leur CV, mais de manière marginale.

Avec le BTS Comptabilité, formation supérieure au bac, deux changements majeurs apparaissent par rapport aux autres diplômes : les trajectoires d'acquisition d'expérience dans le domaine de la formation deviennent nettement majoritaires. Mais ce constat doit être fortement tempéré du fait que le GFE « tertiaire de bureau » est défini de façon très large, puisqu'il comprend tous les emplois de la bureautique et de la comptabilité ; les trajectoires structurées entièrement par le chômage disparaissent presque complètement ; il existe toutefois un type de parcours très concentré dans le tertiaire de bureau, mais affaibli par l'irruption du chômage ou de l'inactivité, ou par la précarité.

Grands types de trajectoires professionnelles des BTS		Effectifs	%
Stables	dans tertiaire administratif entrecoupé de chômage ou inactivité	98	17
	dans le domaine de formation	364	62
	dans un autre domaine tertiaire	74	13
	dans deux domaines tertiaires successivement	30	5
	retour en formation générale	20	3
Total		586	100

On remarque aussi l'apparition de trajectoires à deux domaines d'acquisition d'expérience successifs (d'abord dans le tertiaire administratif puis dans le commerce, ou l'inverse), qui concernent très peu d'individus mais sont sans ambiguïté.

Ceci suggère qu'avec les diplômes supérieurs s'instaure une autre forme de relation formation-emploi : moins de chômage dans les trajectoires, donc plus de temps pour acquérir des compétences et de l'expérience, avec sans doute une plus grande facilité à passer d'un domaine à un autre, témoignant d'une meilleure adaptabilité ou des capacités à la transférabilité des connaissances.

*Mais organisés en quatre grandes familles...*

Nous retrouvons le résultat traditionnel de toutes les études tirées des enquêtes d'insertion : plus le niveau de formation (au sens de la nomenclature des niveaux) est élevé, moins le chômage est fort et plus les salaires sont élevés<sup>11</sup>.

Au-delà de la banalité de ce résultat, la prise en compte simultanée de la spécialité de l'enseignement professionnel et de la nature des emplois fait ressortir trois faits stylisés :

<sup>11</sup> Les résultats sur les salaires ne sont pas reproduits dans ce texte.

- dans une cohorte la situation modale correspond à une concordance entre corps de savoirs acquis à l'école et mis en œuvre sur le marché du travail. Cette situation est cependant minoritaire pour les formations de niveau IV et V, et de l'ordre de 60 % pour la formation de niveau III ;

- durant la période, on observe très peu de parcours<sup>12</sup> passant par deux domaines de savoirs différents. Sous réserve des phénomènes de censure, il semble bien qu'on assiste à un mécanisme de spécialisation précoce et cela même en dehors du champ de référence ;

- enfin, une partie variable mais non négligeable de la cohorte, victime du chômage et de la précarité, ne parvient pas à entamer un processus d'accumulation et à crédibiliser la formation reçue.

Trois ans après l'obtention du diplôme, les jeunes présentent des CV très différents. Sur la base des quatre exemples traités on peut dégager quatre types de CV avec une répartition spécifique à chaque diplôme :

- des CV peu consistants en termes d'emplois occupés, de faible « lisibilité », dans lesquels le parcours professionnel altérera la crédibilité du parcours scolaire ;

- des CV inscrits dans le droit fil de la formation reçue. L'expérience acquise est cohérente avec la formation reçue et en constitue un approfondissement. Le signal émis sera facilement lisible par l'employeur ;

- des CV marqués par des parcours dans des domaines professionnels plus ou moins qualifiés et plus ou moins éloignés du domaine de formation. Cela peut être un indice d'un échec à trouver le « bon » emploi, d'un refus d'exercer le métier, d'un simple manque de chance ou encore d'une exceptionnelle capacité d'adaptation et de polyvalence... Le signal sera difficile à interpréter pour l'employeur ;

- des CV s'inscrivant clairement dans la sphère des emplois non qualifiés. La certification obtenue par l'école n'a pas (encore) été validée par le marché, les employeurs le remarqueront sûrement...

Cette typologie est grossière et il est clair qu'elle regroupe une forte hétérogénéité interne et ignore la notion de niveau.

---

<sup>12</sup> Tous relatifs aux BTS et concernant un effectif très réduit.

**Répartition des diplômés suivant les types de CV au bout de trois ans  
(en %)**

	CAP Électricité	BEP Commerce	Bac pro Méca. générale et de précision- usinage	BTS Compta.
CV non consistants	34	57	28	3
CV dans le domaine de formation	24	32	32	81
CV dans les autres domaines	27	0	23	10
CV dans la sphère des ENQ	14	11	17	6
Total	100	100	100	100

Les trajectoires professionnelles types sont très homogènes. Elles sont construites sur une information qui ne prend pas en compte une partie de l'information que considérera l'employeur (le niveau de qualification, de salaire, la nature de l'entreprise et sa notoriété, le contenu « formateur » de l'emploi, etc.). Elle a par contre le mérite de prendre en compte, en longitudinal, les professions réellement exercées.

Elles mettent en évidence une différenciation des vécus professionnels (et donc des CV) pour que les employeurs ne puissent l'ignorer et pour que l'analyste renonce à considérer la cohorte comme un groupe homogène en termes de savoir-faire et de signal.

**CONCLUSION : PROCESSUS ET ANALYSE DE L'ADÉQUATION**

Partant de l'idée que les compétences mises en œuvre par un individu dans son activité productive sont des caractéristiques dynamiques modifiées en continu dans la vie professionnelle nous avons choisi de regarder les « chronogrammes » de l'enquête – i.e. la succession des emplois occupés et le diplôme obtenu – comme des CV.

Nous avons appliqué la méthode des trajectoires professionnelles types à l'ensemble des parcours d'individus issus d'une même formation. Ce traitement a été fait en recourant à la notion instrumentale de corps de savoirs qui permet de préciser qualitativement les grands champs de compétences mis en œuvre par le jeune au cours des premières années de sa vie active.

L'analyse empirique montre une forte différenciation des parcours des individus dans la nature des compétences qu'ils sont susceptibles d'y avoir

accumulé et des éléments de crédibilité qu'ils en ont tirés pour la suite de leur carrière.

Si on raisonne sur les seules caractéristiques observables (c'est ce qui est fait dans la phase de présélection des candidatures par les employeurs), en début de période les jeunes doivent être considérés comme des substituts plus ou moins parfaits. En fin de période, ces jeunes apparaissent clairement différenciés.

En dépit de l'identité du diplôme détenu, les employeurs pourront dans leur pratique de recrutement et à travers les techniques habituelles de la discrimination statistique distinguer les individus et « préférer » certains profils pour certains postes.

La prise en compte des premiers éléments de la vie professionnelle, des premières acquisitions additionnelles d'expérience et de compétences joue le même rôle qu'une révélation par le candidat d'une information privée. Elle accroît son employabilité sur certains emplois, la diminue sur d'autres en influant sur la perception du risque à l'embauche de l'employeur. Les premiers emplois sont en effet des éléments de la dynamique de spécialisation professionnelle, comme le sont les choix d'orientation dans le système éducatif. Ces choix professionnels s'articulent sur les choix éducatifs dans une logique souvent inattendue par ceux qui croient trop à l'adéquation.

Ces observations ne sont pas neutres pour la réflexion sur l'évaluation de la relation formation-emploi. Cette évaluation suppose une relation de causalité entre la formation, approximée par le diplôme, et l'accès à l'emploi. Intégrer cette relation de causalité dans l'analyse suppose une hypothèse – très forte et toujours implicite – d'homogénéité de la population détenant un même diplôme. En effet, si tel n'est pas le cas, les différences de performances dans l'accès à l'emploi cessent d'être des caractéristiques de la formation et l'analyse elle-même perd sa consistance.

Si cette hypothèse est nécessaire et inévitable dans le cadre d'une analyse de l'accès au premier emploi, elle devient assez largement erronée quand on élargit l'horizon temporel.

C'est, nous semble-t-il, ce que montrent nos résultats. Les jeunes titulaires d'un même diplôme et ayant occupé des emplois ou vécu des situations proches (i.e. inclus dans une même TPT) continueront à émettre un signal voisin et ne seront différenciables par l'employeur que sur des caractéristiques non observables (au sens de l'enquête). Des jeunes appartenant à des trajectoires différentes seront clairement identifiables comme différents par les employeurs en dépit de l'identité de leur diplôme et de la formation qu'ils auront suivie. Continuer à relier leur destin professionnel à leur seule vie scolaire dans une relation de causalité directe ne semble pas conforme aux enseignements tirés de ce travail.

Les analyses de la relation formation-emploi s'inscrivent souvent dans une perspective longitudinale mobilisant des enquêtes spécifiques. Les techniques utilisées (modèles de durée, de transition, pseudo-panels) sont

des outils longitudinaux. Pourtant, ces analyses relèvent rarement d'une vraie logique de processus. Les grandeurs (la compétence et le signal associé) qui se transforment au cours de la période d'insertion sont, par hypothèse (en général implicite), postulées invariantes.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDUWÉ C. et FOURCADE B. (2002), « Secrétariat : profession durable ou emploi de passage ? », in H. ECKERT et M. ARLAUD (éd.), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, Paris, La Dispute, pp. 225-245.
- CÉREQ (2002), *Quand l'école est finie...*, Marseille, Céreq.
- ESPINASSE J.-M. (1994), *Enquête de cheminement, chronogrammes et classifications automatiques*, Note du Lirhe, 159, Actes des JDL Toulouse, Mars 1994, Céreq.
- HELKE H., MENG C. et RIS C. (2003), « Fitting to the Job: the Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, n° 10, pp. 215-229.
- FOURCADE B. (1997), « La création des premiers baccalauréats de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique (auteur) », in É. VERDIER et M. MÖBUS (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conception et jeu d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-128.
- FOURCADE B., OURLIAC G. et OURTAU M. (1992), « Les groupes formation emploi GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation emploi dans les régions », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, pp. 383-410.
- GIRET J.-F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, CNRS Éditions.
- SOLAUX G. (1991), « Baccalauréat professionnel : contenus d'enseignement et référentiels de formation », *Savoir*, n° 2, pp. 296-315.
- VINCENS J. (1977), « Quelques remarques sur les relations entre les formations et les emplois », *Économie et Sociétés*, octobre/décembre, n° 10-11-12, oct-déc, pp. 1669-1696.

**ANNEXE**

---

**Nomenclature des groupes "GFE"**

- GFE 01 : Agriculture
- GFE 02 : Pêche-mer-aquaculture
- GFE 03 : Bâtiment gros œuvre-génie civil-extraction
- GFE 04 : Bâtiment: équipement et finitions
- GFE 05 : Structures métalliques-travail des métaux-fonderie
- GFE 06 : Mécanique-automatismes
- GFE 07 : Électricité-électrotechnique-électronique
- GFE 08 : Travail des matériaux-industries de process-laboratoire
- GFE 09 : Production alimentaire-cuisine
- GFE 10 : Textile-habillement-cuir
- GFE 11 : Travail du bois
- GFE 12 : Techniques graphiques-impression
- GFE 13 : Transports-conduite-manutention-magasinage
- GFE 14 : Tertiaire de bureau-tertiaire spécialisé
- GFE 15 : Commerce et distribution
- GFE 16 : Paramédical-travail social-soins personnels
- GFE 17 : Hôtellerie-restauration-tourisme-sport-animation socioculturelle-loisirs
- GFE 18 : Nettoyage-assainissement-environnement-securite
- GFE 19 : Techniques de la communication-média
- GFE 20 : Arts appliques-arts du spectacle
- GFE 21 : Formations generales-generalistes-developpement personnel

---

Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation :  
une situation rentable ?

*Mireille Bruyère et Philippe Lemistre*

Quelles que soient les limites à la réalisation d'une bonne correspondance entre le niveau, la spécialité de la formation et de l'emploi occupé, l'individu en situation d'« adéquation » entre formation et emploi devrait bénéficier d'un avantage salarial. Pour le niveau, cette relation va de soi. Lorsqu'un diplômé occupe un emploi d'un niveau inférieur à celui auquel il peut prétendre compte tenu de son niveau de formation initiale, sa rémunération est souvent plus faible.

Pour la spécialité de formation, un exemple simple permet de justifier d'un salaire relatif plus élevé pour les travailleurs occupant un emploi dans leur spécialité de formation. Il est clair, par exemple, qu'un employeur qui recrute un électricien obtiendra d'un jeune formé dans cette spécialité une meilleure performance que celle associée à l'embauche d'un salarié formé à la coiffure. Or, le niveau de salaire est souvent associé à la contribution productive individuelle. C'est notamment l'hypothèse « classique » retenue par les économistes qui supposent l'égalité entre salaire et contribution productive individuelle. Ainsi, le jeune occupant un emploi dans sa spécialité devrait, du moins en théorie, obtenir un avantage salarial. Concrètement, pour l'exemple précédent, l'employeur qui recrute un jeune formé à la coiffure pour être électricien devra, a minima, le former en début de vie active et donc supporter un coût de formation et une faible performance à court terme, inconvénients qu'il ne subira pas pour un jeune formé dans la spécialité. Il semble alors logique que le salaire versé à un jeune en « adéquation de spécialité » soit relativement plus élevé.

De telles conjectures reposent néanmoins sur trois hypothèses implicites au moins : la première est que les contenus de formations dans

une spécialité donnée soient parfaitement adaptés aux emplois de la même spécialité. La seconde est que le marché du travail rémunère à son « juste niveau » les compétences acquises dans un domaine de spécialité. Enfin, la dernière est que le « coût d'adaptation » d'un jeune à un emploi qui n'est pas dans sa spécialité de formation soit relativement élevé<sup>1</sup>. En effet, les coûts d'adaptation peuvent différer selon les spécialités d'emploi et de formation et aussi selon les individus qui ont des potentiels différents. De fait, s'il est clair que former un jeune diplômé en spécialité coiffure pour devenir électricien a un coût élevé, un jeune formé à la comptabilité sera facilement adaptable à un emploi de secrétariat.

Par ailleurs, les chapitres précédents de cette partie de l'ouvrage mettent en avant les limites à la réalisation de l'adéquation de spécialité en fonction du parcours individuel, de l'origine sociale, géographique, du niveau et du genre, etc. Autant d'éléments qui peuvent conduire les jeunes à changer de spécialité, contraints ou non, à l'issue de leur formation initiale.

Compte tenu de l'ensemble des éléments évoqués, l'existence d'un avantage salarial associé à la situation où la spécialité de formation d'un jeune correspond à sa spécialité d'emploi pose question. À l'opposé d'une situation de déclassement qui conduit, par définition, à une perte de salaire<sup>2</sup>.

L'étude s'appuie sur les enquêtes Génération 92 et 98 du Céreq dont les données sont réunies en une base unique afin de mettre en évidence les évolutions de la relation spécialité de formation et d'emploi<sup>3</sup>.

Pour construire une mesure de l'adéquation selon la spécialité, la nomenclature de formation doit être rapprochée de la nomenclature des emplois. À cette fin, nous avons utilisé les Groupes Formation Emploi (GFE) proposés par Fourcade, Ourtau et Ourliac (1992) et largement présentés dans le chapitre précédent. Cette nomenclature calibrée pour les politiques régionales de formation, ne s'applique qu'aux formations professionnelles de niveau V (CAP-BEP), IV (bac) et III (bac + 2). L'échantillon prend en compte ce champ (encadré 1). De plus, limiter l'investigation aux formations professionnelles permet d'exclure les spécialités « générales » qui, par définition, s'accordent mal avec une argumentation qui tend à faire jouer à la spécialité de formation un rôle essentiel.

Par ailleurs, l'adéquation de spécialité est étudiée au-delà de la période d'insertion qui, par hypothèse, est supposée de trois années. Les salariés retenus sont donc les sortants du système éducatif en emploi trois années après leur sortie du système éducatif (voir encadré 1 pour le détail). Toutefois, si la situation de référence est l'emploi à trois ans, le parcours d'insertion est pris en compte. Ce dernier a vraisemblablement un rôle non

<sup>1</sup> Pour les aspects théoriques voir J. Vincens dans cet ouvrage.

<sup>2</sup> Même si la définition du déclassement pose de redoutables questions dont témoigne la dernière partie de cette ouvrage.

<sup>3</sup> Cf. supra pour les caractéristiques de ces enquêtes.

négligeable dans les arbitrages individuels. Par exemple, un jeune qui a connu une longue période de chômage sera plus enclin qu'un autre qui n'a pas connu le chômage à accepter un emploi en dehors de sa spécialité de formation, même s'il y perd en termes de salaire.

Toutefois, lorsque des jeunes suivent une formation professionnelle dans une spécialité donnée, trois ans après la date de fin d'études, il semblerait logique que la plupart d'entre eux exercent leur profession dans leur spécialité de formation. Or, une première statistique descriptive montre que moins de 50 % des jeunes en emploi trois ans après la fin de leurs études réalisent cette adéquation alors qu'il s'agit de formations ayant pour finalité un ensemble de professions d'une spécialité donnée. Ce constat est-il dû au fait que les jeunes ne trouvent pas d'avantages particuliers à la réalisation de l'adéquation ou est-ce la pression du chômage qui les amène à accepter des emplois non adéquats ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponses, deux questions essentielles seront abordées successivement dans ce chapitre : la réalisation de l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi procure-t-elle de réels avantages salariaux en début de vie active ? Les constats que l'on peut faire sur les rendements de l'adéquation de spécialité expliquent-ils les arbitrages individuels en faveur ou non du choix d'un emploi en relation avec la spécialité de formation ?

La relation entre le salaire et l'adéquation de spécialité fait l'objet du premier développement. Le rendement d'une situation de mise en correspondance entre la spécialité de formation initiale et celle de l'emploi à trois ans est évalué en moyenne puis par niveau et enfin en déclinant par niveau les situations de « déclassement » et de « surclassement ». En d'autres termes, l'« adéquation de spécialité » est associée à l'« adéquation de niveau ».

Selon le niveau de formation et le fait d'obtenir un emploi correspondant à celui-ci, l'adéquation de spécialité est susceptible d'être rentable ou non. Dans cette perspective, l'objectif de la seconde partie est de mettre en exergue les déterminants de l'adéquation de spécialité (parcours d'insertion, niveau de formation, adéquation de niveau, notamment) et surtout d'établir un lien entre les constats effectués et le rendement salarial de l'adéquation de spécialité associé à chaque situation des jeunes. Par exemple, un lien faible entre un niveau de formation donné et la réalisation de la correspondance spécialité de formation-spécialité d'emploi peut être associé à des arbitrages individuels liés au fait que le rendement salarial de l'adéquation est lui-même faible pour le niveau concerné.

### Encadré 1. – Échantillon et méthodes

#### *L'échantillon*

Pour expliquer les déterminants d'une bonne adéquation au terme de la période d'insertion, cette dernière doit être définie. Or, la période d'insertion peut comprendre un certain nombre d'emplois intermédiaires, notamment des emplois d'attente. La définition de la période d'insertion pose de redoutables problèmes : quand peut-on dire qu'un individu est inséré ? au terme de quelle période ? (Giret 2000). L'objectif de cet article n'est évidemment pas de répondre à ces questions. L'hypothèse faite ici est que la période d'insertion prend fin trois ans après la fin des études. C'est pourquoi, la population retenue ne concerne que les jeunes occupant un emploi à trois ans après la fin des études. Par ailleurs, seuls les salariés à temps complet sont pris en compte, l'enquête ne permettant pas de déterminer le salaire horaire. L'échantillon représente au total 17 917 individus dont 6 060 en 1992 et 11 857 en 1998 (effectifs non pondérés).

#### *Méthodes d'estimation des rendements de l'adéquation et variables*

Pour estimer les rendements de l'adéquation une « fonction de gains » est mobilisée. Celle-ci met en relation « classiquement » le salaire mensuel (logarithme) avec le niveau d'éducation et le parcours individuel. Le salaire retenu est le salaire à l'embauche dans l'emploi occupé trois ans après la date de fin d'études. Le parcours individuel pendant la période d'insertion qui précède l'emploi final est médiatisé par quatre variables : le temps d'accès au premier emploi en nombre de mois, la durée d'emploi avant l'accès à l'emploi final en nombre de mois, i.e. l'expérience, le nombre d'emplois occupés, le nombre de période de chômage. Le genre est également pris en compte, les femmes étant toujours, en moyenne, moins rémunérées que les hommes. L'effet de génération moyen est représenté par une indicatrice de la Génération 98. Enfin pour l'ensemble des estimations, des variables représentant les spécialités de formation sont mobilisées dans le cadre d'une estimation « toutes choses égales par ailleurs ». Pour simplifier la présentation et aller à l'essentiel, ces variables ne sont ni reproduites ni commentées ici (pour le détail voir Bruyère et Lemistre 2004) dans les trois estimations successives présentées dans le tableau 1. La formation initiale est représentée par des variables indicatrices des niveaux de sortie du système éducatif : niveau III, IV et V.

#### *La norme statistique pour l'adéquation de niveau*

Le niveau de formation « normal » pour un emploi donné peut correspondre soit à une norme « théorique » en regard des contenus de formation et d'emploi (Affichard 1981) soit à une norme statistique. Dans ce cas, on peut considérer qu'il est normal pour tel emploi d'avoir tel niveau de formation car la plupart des personnes qui occupent cet emploi ont ce niveau ou/et ce niveau conduit dans la plupart des cas à la catégorie d'emploi désignée. La norme statistique retenue ici considère que l'adéquation est réalisée dès lors que l'individu possédant un niveau de formation donné occupe un emploi à trois ans où au moins un quart des individus occupant cet emploi possède le niveau de formation en question. La norme statistique est construite ici à partir d'un échantillon plus large que celui retenu pour l'étude. L'adéquation par niveau et par emploi ne peut, en effet, être appréciée qu'en prenant en compte l'ensemble des niveaux de formation. L'échantillon, retenu pour construire la norme, concerne donc l'ensemble des individus en emploi à trois ans pour tous les niveaux de formation soit 34 858 individus.

## LE RENDEMENT SALARIAL DE L'ADÉQUATION FORMATION-EMPLOI

*L'adéquation de spécialité rentable uniquement pour les niveaux III*

Le tableau 1 synthétise les résultats obtenus pour trois estimations successives qui intègrent l'ensemble des variables de parcours et de spécialités évoquées dans l'encadré 1.

Pour la première, l'adéquation spécialité de formation-spécialité d'emploi a un impact positif mais faible sur le salaire. Une bonne adéquation permettant d'augmenter le salaire de 1,6 % en moyenne (tableau 1). Réaliser l'adéquation spécialité de formation-spécialité d'emploi aurait donc peu d'intérêt sur le plan salarial.

Ce résultat global doit néanmoins être décliné par niveau afin d'observer d'éventuelles différences (tableau 1). Les résultats sont alors nettement plus contrastés. Pour le niveau III l'absence d'adéquation ampute le salaire de 5 % (21,8 – 16,6) soit presque le différentiel de salaire moyen entre niveau V et niveau IV (6,5 %). Pour le niveau IV l'effet de l'adéquation est moindre (7,5 – 4,9 : 2,6 %). Enfin pour le niveau V, l'adéquation de spécialité a un effet négatif sur le salaire, la diminution est néanmoins de seulement 1 %.

Pour ce niveau, réaliser l'adéquation spécialité de formation-spécialité d'emploi ne semble pas rentable<sup>4</sup>. Toutefois, déduire d'un tel constat que l'adéquation est sans intérêt serait extrapoler bien vite des résultats qui ne concernent que le salaire. Si on s'intéresse par exemple au lien entre adéquation et chômage, une simple statistique descriptive montre que pour le niveau V, le nombre de mois en chômage des individus qui sont en adéquation de spécialité à trois ans ont connu en moyenne 3,2 mois de chômage contre 5,3 pour les autres. De même, les premiers ont eu un temps d'accès au premier emploi de 3 mois contre 4,3 mois pour les derniers. Rester dans sa spécialité permet donc de s'insérer plus rapidement sans gains salariaux à court terme pour les niveaux V mais avec un cumul des gains plus important sur la période d'insertion. Pour les niveaux III et IV le lien entre durée de la période d'insertion et adéquation semble plus faible avec un écart inférieur à un mois.

---

<sup>4</sup> Ce résultat n'est, *a priori*, pas une conséquence du salaire minimum. En effet, l'analyse de la disparité salariale par niveau ne montre pas une moindre disparité pour le niveau V.

Tableau 1  
Rendement salarial de l'adéquation (en %)

Niveau III		20**
Niveau IV		6,5
<i>Niveau V</i>		<i>réf.</i>
Adéquation spécialité		1,6
<i>Inadéquation de spécialité</i>		<i>réf.</i>
Niveau III	Adéquation spécialité	21,8
	Inadéquation spécialité	16,6
Niveau IV	Adéquation spécialité	7,5
	Inadéquation spécialité	4,9
Niveau V	Adéquation spécialité	- 1,4
	<i>Inadéquation spécialité</i>	<i>réf.</i>
<i>Adéquation niveau</i>		<i>réf.</i>
Déclassement		- 7,8
Surclassement		7,7
Niveau III	Adéquation spécialité et surclassement	44,2***
	Inadéquation spécialité et surclassement	24,8
	Adéquation spécialité et Adéquation niveau	23,5
	Inadéquation spécialité et Adéquation niveau	22,1
	Adéquation spécialité et déclassement	11,4
	Inadéquation spécialité et déclassement	11,6
Niveau IV	Adéquation spécialité et surclassement	23
	Inadéquation spécialité et surclassement	12,9
	Adéquation spécialité et Adéquation niveau	7,8
	Inadéquation spécialité et Adéquation niveau	6,8
	Adéquation spécialité et déclassement	3,7
	Inadéquation spécialité et déclassement	3,2
Niveau V	Adéquation spécialité et surclassement	6,7
	Inadéquation spécialité et surclassement	4,7
	<i>Adéquation spécialité et Adéquation niveau</i>	<i>réf.</i>
	Inadéquation spécialité et Adéquation niveau	1,76

\* Les coefficients reproduits correspondent à des estimations successives où figurent pour chacune les variables répertoriées dans l'encadré 1.

Les coefficients correspondant à chaque estimation sont séparés par des doubles barres. Les estimations complètes sont reproduites in Bruyère et Lemistre (2004)

\*\* Lire : les diplômés de niveau III ont un salaire « en moyenne » supérieur de 20 % à celui des diplômés de niveau V (référence). Les variables sont toutes largement statistiquement significatives.

\*\*\* Lire : les diplômés de niveau III surclassés qui ont réalisé l'adéquation de spécialité (formation-emploi) ont un salaire « en moyenne » supérieur de 44,2 % à celui des diplômés de niveau V occupant un emploi correspondant à ce niveau dans leur spécialité de formation (référence).

*L'adéquation de spécialité valorisée pour les « meilleurs »,  
soit un salarié sur vingt !*

L'adéquation avait été saisie jusqu'alors par la seule spécialité. La question de l'adéquation par niveau plus souvent étudiée doit évidemment être prise en compte afin de mesurer les interactions entre « déclassement » ou « surclassement » et adéquation de spécialité. Une adéquation de niveau de formation suppose qu'il existe une norme pour chaque emploi. Pour un emploi donné il existe un niveau de formation permettant d'y accéder. Pour établir la correspondance niveau de formation-emploi nous avons utilisé une norme statistique (encadré 1)<sup>5</sup>. Si le jeune a un niveau de formation supérieur à la norme, il est considéré comme surclassé et inversement s'il est inférieur il est déclassé.

Trois variables ont été construites : la première si l'adéquation de niveau est effective (norme respectée), la seconde si l'individu est surclassé (diplôme inférieur au diplôme habituellement requis pour occuper l'emploi) et la troisième s'il est déclassé (surdiplômé en regard de l'emploi). Par rapport à la situation où l'individu est en adéquation, le déclassement diminue le salaire de près de 8 %. Ce dernier augmente de près de 8 % si l'individu est surclassé.

Adéquation de spécialité et adéquation de niveau sont prises en compte en croisant les variables niveau – adéquation de spécialité-adéquation de niveau (déclassement-surclassement-adéquat). Le résultat le plus marquant est le rendement considérable de l'adéquation de spécialité lorsque l'individu est surclassé (tableau 1). En situation de surclassement, le rendement de l'adéquation de spécialité est près de deux fois supérieur pour les niveaux 3 et 4 et seulement augmenté d'un tiers pour le niveau 5. En d'autres termes, les situations les plus favorables sont obtenues à la condition de réaliser l'adéquation de spécialité. Ces situations concernent 1 salarié sur 20 et moins de la moitié des surclassés, 7 % de l'échantillon étant surclassés en dehors de leur spécialité de formation.

L'adéquation de spécialité est ensuite très peu rentable pour les autres situations, i.e. les individus en adéquation de niveau et les déclassés. Pour les premiers, le gain de l'adéquation de spécialité est de seulement 1 % pour les niveaux III et IV. Pour les niveaux V, à nouveau l'adéquation de spécialité a un impact négatif sur le salaire. Quant aux déclassés de niveau III et IV l'adéquation de spécialité est sans effets<sup>6</sup>. Ainsi, accepter un emploi qui requiert un niveau de formation inférieur à celui du diplôme détenu ne permet pas de retirer un avantage salarial de l'adéquation de spécialité.

---

<sup>5</sup> Il est important de noter que d'autres estimations ont été effectuées en utilisant une mesure normative. Ces dernières donnent des résultats tout à fait similaires.

<sup>6</sup> Il n'y a pas de déclassés pour le niveau V car ils sont toujours plus de 25 % dans les emplois les moins qualifiés où l'on trouve également des non-diplômés.

Il est important de rappeler que ces résultats sont obtenus en contrôlant l'effet moyen de la spécialité de formation et parcours d'insertion sur le salaire. Par ailleurs, si le rendement de l'adéquation est estimé pour chacune des 14 spécialités retenues ici, les résultats précédents demeurent valides avec néanmoins des disparités selon les spécialités. Ces estimations par spécialités ne sont pas reproduites ici. Celles-ci indiquent clairement que les salaires relativement élevés constatés pour certaines spécialités sont associés à l'adéquation des individus dans chaque spécialité (Bruyère et Lemistre 2004).

En tout état de cause, le rendement de l'adéquation de spécialité s'avère étroitement lié au niveau de formation et au fait d'occuper un emploi correspondant à ce niveau. Toutefois, ces perspectives salariales influencent-elles les arbitrages individuels ? Les jeunes diplômés de niveau V ont-ils plutôt tendance à ne pas être en adéquation de spécialité car celle-ci est peu rentable pour eux ? L'étude des déterminants de la réalisation de la concordance spécialité de formation-spécialité d'emploi permet de répondre à ce type de question et d'examiner le rôle du parcours d'insertion.

#### POURQUOI OBTIENT-ON UNE BONNE ADÉQUATION ?

##### *Une mauvaise adéquation étroitement liée au niveau d'études et de plus fréquente*

La probabilité d'être ou non en adéquation de spécialité est mise en relation avec les mêmes variables que celles utilisées précédemment (encadré 1), auxquelles s'ajoutent le fait d'être en apprentissage (procédure probit). L'apprentissage permet, en effet, davantage que la filière scolaire, de mettre l'accent sur les compétences professionnelles lors de la formation. Aussi, le jeune sera logiquement susceptible de valoriser cet enseignement de spécialité.

La probabilité de réaliser une bonne adéquation de spécialité est d'autant plus grande que le niveau d'étude est élevé. Ce résultat n'est pas en contradiction avec le constat d'un rendement salarial plus élevé de l'adéquation pour les plus diplômés. L'argument salarial est donc effectivement susceptible d'influencer les arbitrages individuels.

La fréquence de l'adéquation a diminué « toutes choses égales par ailleurs » entre 1992 et 1998 alors que les jeunes sortis de formation en 1998 ont profité d'une meilleure conjoncture que ceux de 1992. Sur le plan descriptif, la diminution n'est pas très importante puisque, toutes spécialités confondues, les personnes en adéquation de spécialité

représentent 48 % de l'échantillon 1992 contre 44 % en 1998 soit une baisse de 4 %<sup>7</sup>.

Tableau 2  
Déterminants de l'adéquation de spécialité (probabilité)

	Références*	
Année de sortie de formation initiale		
en 1998	1992	-
Niveau de formation	niveau V	
niveau III		+++
niveau IV		+
Filière de formation	pas d'apprentissage	
apprentissage		+++
Nombre d'emplois occupés		-
Temps d'accès au 1 <sup>er</sup> emploi (en mois)		-
durée de l'emploi à 3 ans (en mois)		+
nombre de mois au chômage		-
Niveau d'emploi/formation	bien classé	
déclassé		-
surclassé		-
Situation avant l'emploi à trois ans	formation initiale	
Emploi précédent non adéquat		++++
chômage ou inactivité		--
emploi précédent adéquat		----

\* Toutes les valeurs sont ordonnées en quatre modalités positives ou négatives qui s'analysent en regard de la référence. Par exemple, si un diplôme de niveau IV augmente la probabilité d'être en adéquation de spécialité par rapport au niveau V, un diplôme de niveau III l'augmente trois fois plus. Être en apprentissage augmente la probabilité trois fois plus qu'un mois de chômage ne la diminue. Toutefois, pour les variables continues exprimées en mois ou en nombre d'emplois, un nombre de mois ou d'emplois important peut conduire à augmenter considérablement l'influence de la variable.

Ainsi, l'amélioration de conjoncture profite aux jeunes mais ne leur offre pas majoritairement des emplois en adéquation avec leur spécialité

<sup>7</sup> Ceci ne signifie pas que le nombre d'emplois en adéquation avec la formation initiale ait baissé entre les deux périodes en « valeur absolue », et ce n'est d'ailleurs pas le cas pour l'ensemble des spécialités de formation. La Génération de sortants 98 est, en effet, plus nombreuse que la Génération 92 et la meilleure conjoncture a permis à davantage de jeunes de trouver un emploi (nombre de sortants en emploi à trois ans en 98 = 1,5 fois celui de 92).

de formation. Le constat d'une baisse de la probabilité d'être en adéquation de spécialité peut être alors le signe qu'une amélioration de conjoncture conduit non pas à affecter au mieux les individus aux emplois, mais à offrir à court terme plus d'opportunité d'emplois. Les jeunes sont alors d'autant plus enclins à accepter ces emplois que le taux de chômage est élevé. Il peut s'agir d'emplois déclassés, ces emplois concernant 7 % de l'échantillon 1992 contre plus de 9 % en 1998, selon la norme retenue ici. De fait, les individus qui occupent des emplois en dessous de leur niveau de formation sont plus souvent au sein de professions sans lien avec leur spécialité de formation. Il semble que l'amélioration de la conjoncture conduise les jeunes à réduire les périodes de chômage plutôt qu'à trouver un emploi adéquat. Cet arbitrage est rationnel car l'adéquation de spécialité est peu rentable. Quant au surclassement, il a également un impact négatif sur l'adéquation. Toutefois, s'il concerne davantage les individus qui ne sont pas en adéquation de spécialité, il est important de rappeler que le surclassement est une situation très rentable sur le plan salarial uniquement si l'adéquation de spécialité est réalisée (tableau 1).

*Les difficultés d'insertion et l'adéquation ne mènent pas à l'adéquation*

Les trajectoires indiquant une insertion plus longue (temps d'accès au premier emploi et nombre de mois passés au chômage, et durée d'emploi avant l'emploi à trois ans) conduisent moins fréquemment à un emploi adéquat. Les individus qui rencontrent plus de problèmes pour trouver un emploi sont donc moins souvent sur des emplois adéquats. Connaître une longue période de chômage conduit vraisemblablement plus facilement, en effet, à accepter des emplois en dehors de sa spécialité de formation. De même, occuper de nombreux emplois en trois ans diminue la probabilité d'accéder à un emploi adéquat. Les mobilités sont donc en majorité subies (fins des contrats précaires) et non volontaires. Cette conjecture ne semble pas irréaliste compte tenu du taux de chômage élevé pour les deux générations de sortants. Connaître des emplois successifs serait donc plutôt signe d'une précarité subie que d'une stratégie individuelle non contrainte. De plus, ce résultat est conforté par le constat d'un impact négatif sur le salaire du fait d'avoir occupé plusieurs emplois.

Toutefois, les trajectoires individuelles sont saisies ici dans le cadre d'une estimation intégrant des variables qui reflètent les traits communs entre trajectoires mais ne rendent pas compte de la diversité de celles-ci. Si intégrer l'ensemble des trajectoires est impossible, se référer à la situation antérieure en termes d'adéquation est envisageable. Quatre variables sont retenues concernant la situation qui précède l'emploi à trois ans : en formation initiale (pour les individus entrés directement dans l'emploi à trois ans), au chômage, en emploi et en adéquation de spécialité, en emploi sans adéquation de spécialité.

Avoir été en adéquation de spécialité juste avant l'emploi à trois ans diminue la probabilité d'être en adéquation dans ce dernier emploi. En d'autres termes, le changement d'emploi est vraisemblablement associé à une réorientation des individus vers une autre spécialité. *A contrario*, ne pas avoir été en adéquation de spécialité juste avant l'emploi à trois ans est en relation positive avec le fait d'être en adéquation dans ce dernier emploi. Le changement d'emploi est donc associé ici à un retour vers la spécialité après avoir occupé des emplois de passage. Ces résultats traduisent le fait que le dernier changement d'emploi s'inscrit davantage dans le cadre d'un changement de filière professionnelle que dans la continuité d'une telle filière, d'autant plus que ces trajectoires sans période de chômage entre les deux situations indiquent certainement des mobilités volontaires. Si l'on suppose que ces changements d'emplois sont volontaires ils reflètent l'évolution des arbitrages individuels en faveur ou non de la spécialité de formation au cours de la période d'insertion. Cette remarque semble confirmée par le constat que les individus de niveau III sont plus fréquemment dans un emploi non adéquat avant le dernier emploi (+ 6 % par rapport à la moyenne de l'échantillon). Pour ces individus, en effet, l'adéquation apporte un gain salarial non négligeable. Ils sont donc plus incités à converger vers un emploi adéquat en fin de période d'insertion s'ils occupent avant un emploi non adéquat.

## CONCLUSION

Sur le plan salarial, l'adéquation de spécialité n'est pas toujours rentable. Sa rentabilité est liée à trois éléments : le domaine de spécialité, le niveau de formation et l'adéquation entre niveau de formation et emploi. Ainsi, réaliser l'adéquation de spécialité s'avère très rentable dès lors que l'individu obtient un emploi relativement qualifié en regard de son niveau de formation. Compte tenu de la norme statistique retenue ici seulement un jeune sur vingt obtiendrait ce type d'emploi dans sa spécialité de formation. Dans ce cas, il bénéficie d'un bonus salarial d'autant plus important que le niveau de formation est élevé. Pour les autres, l'adéquation de spécialité est nettement moins rentable surtout pour les niveaux V. Il n'est pas surprenant alors que l'ensemble des individus ne réalisent pas l'adéquation de spécialité si celle-ci ne s'avère pas rentable. De fait, la recherche de l'adéquation n'est pas toujours le principal objectif des jeunes en période d'insertion. En effet, un quart d'entre eux change d'emploi avant l'emploi à trois ans pour un emploi non adéquat alors qu'ils étaient en adéquation de spécialité dans l'emploi précédent. À l'inverse, un autre quart change d'emploi pour obtenir l'adéquation. Ces résultats traduisent la diversité des stratégies individuelles associées, en partie au moins, aux avantages de l'adéquation de spécialité par niveau, les niveaux III cherchant majoritairement l'adéquation alors que les niveaux V changent plus facilement de spécialité.

Quant aux jeunes qui connaissent des trajectoires difficiles en début de carrière (chômage, emplois courts), la difficulté de trouver du travail conduit à accepter plus facilement un emploi en dehors de sa spécialité de formation. Ces jeunes sont donc moins susceptibles d'occuper au terme de leur période d'insertion les emplois les mieux rémunérés qui nécessitent une adéquation de spécialité.

Compte tenu des éléments précédents on peut s'interroger sur l'opportunité d'orienter beaucoup de jeunes dans des formations professionnelles diversifiées, alors que seulement un d'entre eux sur vingt en retirera un avantage salarial significatif. L'argument salarial ne permet néanmoins pas de trancher ce débat. En effet, s'ils n'en retirent pas toujours un surplus monétaire la moitié des jeunes est en adéquation de spécialité trois ans après la date de fin d'études car il est clair que pour certains emplois une formation professionnelle spécialisée est indispensable. L'absence de différence de salaire entre certains jeunes en adéquation de spécialité et les autres pourrait se justifier par une rémunération d'autres composantes de la compétence (savoir-être, par exemple). *A contrario*, rien n'indique que les compétences techniques soient rémunérées à leur juste niveau pour tous.

D'autres investigations doivent être menées pour éclairer ces différents aspects et ouvrir des fenêtres d'observation plus larges. En effet, il n'est pas exclu que l'adéquation de spécialité réalisée à trois ans ait des avantages sur la carrière future.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉDUWÉ C. et PLANAS J. (2001), *Education Expansion and Labour Market*, Final Report, European program TSER 4.
- BRUYÈRE M. et LEMISTRE P. (2004), « Adéquation formation – emploi, le rôle de la spécialité » Notes du LIRHE, n°394.
- FOURCADE B, OURTAU M. et OURLIAC G. (1992), « Les groupes formation-emploi (GFE) : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi dans les régions », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 383-410.
- GIRET J.-F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, CNRS Éditions.
- LEMISTRE P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, vol. 1, pp. 37-58.

#### ***IV.***

---

***Des niveaux de qualification qui ne  
correspondent pas aux diplômes***

## Introduction

La question du lien entre niveau de diplôme et niveau de qualification dans le poste de travail se pose naturellement dès lors que les politiques publiques d'éducation et d'emploi sont soucieuses de dépasser une vision strictement horizontale du lien formation-emploi. Le diplôme permet au jeune d'accéder à un niveau d'emploi et surtout de qualification qui peut être transversal à plusieurs domaines professionnels. Une norme de correspondance entre niveaux de diplôme et de qualification est alors postulée, l'individu en dessous de cette norme étant généralement considéré comme déclassé. À partir de l'exploitation des enquêtes Génération du Céreq, cette partie s'interroge sur les causes du déclassement de jeunes à l'embauche. Les deux premières contributions proposent une grille d'analyse générale du déclassement à l'embauche des jeunes à partir de différentes mesures du déclassement. Les deux suivantes font rentrer dans l'univers des jeunes diplômés et de leurs attentes professionnelles. Deux contributions se focalisent ensuite sur deux cas particuliers du déclassement dépendant largement de l'action publique. Enfin, les deux dernières posent la question de la frontière entre qualification et « non-qualification ».

Déclassement et sentiment de déclassement représentent un phénomène massif pour les jeunes diplômés. Après un rapide balayage des travaux français sur le déclassement, Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini étudient les facteurs explicatifs de ce phénomène observé en 2001, trois ans après leur sortie du système éducatif. Les auteurs montrent comment les caractéristiques individuelles de ces jeunes, mais également les caractéristiques des employeurs qui les recrutent vont influencer le déclassement au début de leur carrière professionnelle. La contribution de Jean-François Giret prolonge cette analyse en s'intéressant au sentiment de déclassement qui touche près d'un jeune diplômé sur quatre, cinq ans après leur sortie du système éducatif. Ces jeunes jugent alors que le diplôme qu'ils possèdent est supérieur au diplôme nécessaire pour occuper

correctement leur emploi, ce qui les pousse à quitter l'entreprise dans laquelle ils travaillent.

D'autres contributions s'intéressent aux attentes et vécus des jeunes diplômés. Ainsi, Henri Eckert montre à partir d'entretiens avec des bacheliers professionnels de spécialités industrielles, comment ces jeunes à la sortie du système éducatif se sont vite aperçus du décalage entre leurs attentes professionnelles qui se sont structurées tout au long de leur formation et la réalité des emplois proposés à leur sortie du système éducatif. La majorité d'entre eux, devenus ouvriers non qualifiés, manifestent un certain ressentiment à l'encontre d'un dispositif de formation qui a entretenu sinon suscité leurs espérances. Utilisant toujours des entretiens mais sur une population de diplômés de BTS et DUT dans les spécialités tertiaires, Emmanuel Sulzer et Dominique Maillard proposent un contre-point remarquable à la contribution précédente. Attendant très peu de leur formation et n'ayant pratiquement jamais eu de projet scolaire, ces jeunes ont le sentiment que le diplôme n'est qu'un simple ticket d'entrée sur le marché du travail pour éviter le chômage alors que seule l'expérience professionnelle leur permet d'envisager une réelle carrière sur des emplois qualifiés.

Les politiques publiques pour l'emploi ont largement façonné les modes d'insertion des jeunes sur le marché du travail depuis la fin des années 1980 et la fin des années 1990 a été caractérisée par un glissement vers le haut du public de ces politiques. La contribution de Laurence Lizé montre comment les « espaces intermédiaires » introduits par les mesures publiques pour l'emploi ont protégé du déclassement les jeunes de la Génération 98 jusqu'au niveau bac +2. La contribution de Stéphanie Moullet, Vanessa Di Paola et Josiane Véro aborde un autre cas particulier : celui des jeunes employés dans la fonction publique. Les employeurs publics recrutent une part importante des jeunes sortants du système éducatif, une partie par concours sur des postes de fonctionnaires où les jeunes acceptent parfois le déclassement en contrepartie de la stabilité de l'emploi, mais une autre partie sur des emplois précaires où les compétences ne sont pas toujours reconnues. Leur contribution montre comment les conditions de recrutement dans les fonctions publiques d'État et territoriale ont créé des déclassements importants pour les jeunes sortis de la « Génération 1998 ».

Enfin, Catherine Béduwé part du paradoxe suivant : comment expliquer que le niveau de diplôme des salariés occupant un emploi classé non qualifié, pouvant donc être exercés sans formation préalable, ne cesse de s'élever ? Au-delà d'un effet d'offre éducative manifeste, sa contribution montre, à travers quelques exemples, que des critères d'accès à ces emplois se mettent progressivement en place. Une forme de relation formation emploi semble s'instaurer, portée à la fois par le souci de stabilisation dans l'emploi des jeunes et l'opportunité des employeurs à embaucher des jeunes salariés plus « éduqués » et donc porteurs de compétences relationnelles.

---

Les jeunes en situation de « déclassement » sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages

*Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini*

À la sortie du système éducatif, le principal bagage dont disposent les jeunes pour se valoriser sur le marché du travail est bien souvent leur parcours scolaire et étudiant et les titres éventuels qu'ils ont décrochés au cours de ce dernier. À filière de formation donnée, le niveau atteint dans la filière constitue pour les employeurs, dans leur souci de sélection des meilleurs candidats, un indicateur important du niveau de connaissances acquises, mais également un indicateur plus indirect du potentiel général du jeune, ne serait-ce que celui de sa capacité plus ou moins forte à intégrer de nouveaux savoirs.

De ce fait, pour une génération de jeunes sortants du système éducatif, il existe *en moyenne* une nette correspondance entre niveaux de formation initiale et positions occupées sur le marché du travail. La tendance statistique est bien, au fil des niveaux croissants de formation initiale, à une augmentation des chances d'insertion rapide et durable dans l'emploi (Nauze-Fichet et Tomasini 2004), de même qu'à une augmentation des chances d'accès aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés (Nauze-Fichet et Tomasini 2002 ; Céreq 2002).

Au-delà de cette tendance moyenne, malgré tout, un certain nombre de situations peuvent apparaître comme étant plus ou moins *décalées*. De fait, tous les jeunes ne valorisent pas également leur formation initiale sur le marché du travail. Au cas par cas, de telles situations révèlent bien sûr la diversité des moyens pour les jeunes, autres que le diplôme, de se distinguer les uns des autres. Mais d'un point de vue global, l'ampleur de ces disparités peut révéler également un problème important de sous-utilisation des compétences humaines, qui va au-delà de ce que signale déjà l'ampleur des situations de chômage et de sous-emploi « visible »

(temps partiel subi). On peut craindre en effet que la vivacité de la concurrence pour l'emploi pousse certains jeunes à limiter leurs ambitions professionnelles et à se positionner sur des postes pour lesquels ils sont manifestement sur-formés.

Comment, néanmoins, appréhender plus ou moins précisément ces situations de « déclassement », c'est-à-dire ces situations où le jeune occupe un emploi pour lequel il possède « un niveau de formation initiale supérieur à celui normalement requis » ?

Il s'agit ici d'un véritable problème statistique, face auquel plusieurs approches ont été développées : objectives et subjectives, socioprofessionnelles et salariales. C'est cette diversité d'analyses que nous nous proposons ici d'explorer et de discuter. Faut-il en privilégier une plutôt qu'une autre ? La réponse est loin d'être tranchée. La diversité des éclairages apportés tend plutôt à mettre en évidence le caractère multiforme du déclassement. La confrontation des points de vue est par ailleurs précieuse. Elle permet de souligner la permanence de certains facteurs de risque de déclassement ou, au contraire, le lien plus spécifique de certains facteurs avec telle ou telle facette du déclassement.

#### DIVERSITÉ DES APPROCHES

Selon la définition usuelle, le « déclassement » désigne « la situation des personnes qui occupent un emploi pour lequel elles possèdent un niveau de formation supérieur à celui normalement requis ».

##### *Le flou autour de la norme d'adéquation entre formation et emploi*

De manière sous-jacente, la définition de ce phénomène renvoie à l'existence d'une norme d'adéquation entre formation et emploi, une hypothèse en pratique impossible à vérifier mais qui s'inscrit largement dans le sens de l'intuition : personne ne s'attend en effet à ce qu'un jeune diplômé d'une école d'ingénieurs occupe un emploi d'ouvrier ou à ce qu'un jeune titulaire d'un CAP occupe un poste de directeur commercial. Le problème, malgré tout, est de situer avec plus ou moins de précision cette norme et, partant, de repérer les situations « anormales » au sens de la relation formation-emploi, et notamment les situations de « déclassement » (à côté de possibles situations de « surclassement »).

Dans les différents travaux empiriques, plusieurs mesures du déclassement ont été envisagées. Elles sont généralement rangées en trois grandes catégories (Forgeot et Gautié 1997 ; Fondeur 1999 ; Battu *et al.* 2000) :

- l'approche « normative » repose sur l'analyse du contenu en formation qui est *a priori* nécessaire pour occuper telle ou telle profession ou, réciproquement, du type de professions auxquelles prépare tel ou tel diplôme. Elle fait intervenir le jugement d'un expert du système éducatif

ou du marché du travail. La mesure du déclassement s'appuie alors sur la comparaison du niveau de formation détenu avec celui « normalement » requis pour l'emploi occupé, tel que défini par l'expert (*cf.* par exemple Affichard 1981)<sup>1</sup> ;

- l'approche « statistique » consiste à définir la norme à partir de ce qui ressort de l'analyse statistique comme étant les situations diplôme-catégorie socioprofessionnelle les plus fréquentes (*cf.* par exemple Forgeot et Gautié 1997). Cette approche empirique ne repose pas sur une relation formation-emploi définie *a priori*. Quoiqu'il en soit, elle est souvent utilisée comme substitut à la première méthode, lorsque l'on ne dispose pas de table de correspondance « normative » suffisamment récente. Également, une autre approche « statistique » envisageable consiste à apprécier le « niveau » d'emploi, non plus à partir de la catégorie socioprofessionnelle, qui ne se prête pas aisément à un classement hiérarchique, mais à partir de la rémunération associée (Nauze-Fichet et Tomasini 2002). Si l'on assimile la préparation d'un diplôme à un investissement en capital humain, la rémunération de l'emploi constitue une forme de « retour sur investissement ». On peut alors considérer qu'un jeune actif est déclassé lorsqu'il ne rentabilise pas, de ce point de vue, l'investissement supplémentaire en formation qu'il a consacré par rapport à des jeunes moins diplômés. Cette mesure se fonde également sur le fait que le salaire reflète la position hiérarchique du salarié dans l'entreprise. En pratique, on considère ainsi qu'un jeune est déclassé « au sens des salaires » si plus de « la moitié » des individus titulaires d'un diplôme de niveau immédiatement inférieur gagnent mieux que ce dernier ;

- l'approche « subjective » repose quant à elle sur la perception propre des personnes à l'égard de leur travail. D'une source à l'autre, cette perception est appréhendée à partir de questions très diverses, qui portent le plus souvent, soit sur ce que les personnes estiment être le niveau de formation strictement suffisant pour occuper l'emploi qui est le leur, soit plus directement sur le sentiment personnel qu'ils ont, éventuellement, d'être surdiplômés ou surqualifiés. Dans ces approches, la norme est cette fois fixée par la personne interrogée.

*Des angles de vue pour appréhender  
les facettes d'un phénomène multiforme*

Au total, il existe une grande diversité d'approches pour cerner les situations de déclassement. Aucune ne s'impose naturellement comme devant être privilégiée. Cette absence d'unanimité sur la manière de mesurer le phénomène est à relier au flou qui entoure l'idée de norme d'adéquation entre niveau de formation et emploi et au caractère sans doute trop réducteur d'un découpage dichotomique entre « déclassés » et

---

<sup>1</sup> Elle a notamment été utilisée dans le premier chapitre de la seconde partie de cet ouvrage.

« non-déclassés » (di Paola, Moullet et Vero 2004). Comme on l'a déjà évoqué, ce flou ne saurait suffire à nier l'existence du phénomène. Il est à rapprocher de celui qui entoure un autre phénomène dont personne n'oserait remettre en question l'existence : celui de la pauvreté. De même, celle-ci est approchée de manières très diverses, en absolu ou en relatif, à partir des ressources financières ou des conditions de vie, objectivement ou subjectivement, les différentes approches pouvant tout autant se défendre.

Dans la lignée de ce parallèle, il nous semble intéressant de privilégier un certain nombre d'attitudes d'analyse au regard de ce phénomène :

- considérer avec prudence les évaluations absolues ou, tout au moins, les relativiser en les considérant comme des estimations parallèles des diverses conséquences du processus de déclassement, un processus qui conduirait les jeunes à accepter des emplois en-deçà de ce qu'ils pourraient « normalement » prétendre, compte tenu de leur bagage éducatif, que ce soit des emplois sous-qualifiés, sous-rémunérés, ou pour lesquels ils sentent que leurs compétences sont sous-utilisées,

- privilégier les évaluations relatives (évolutions temporelles, comparaisons selon les caractéristiques des personnes ou des emplois, etc.),

- confronter les approches, en souligner les points communs comme les éléments de divergence.

Nous envisagerons donc ici d'accorder une attention égale aux diverses approches du déclassement et de les considérer comme autant d'angles de vue d'un phénomène multiforme. Une autre attitude possible, adoptée par ailleurs dans cet ouvrage, consiste à dépasser cette diversité d'approches par le biais de la construction d'un indicateur synthétique (*cf.* contribution de Vanessa di Paola, Stéphanie Moullet et Josiane Vero).

#### DIVERSITÉ DES ÉCLAIRAGES

Nous nous intéresserons ici à confronter cinq évaluations de la fréquence des situations de déclassement en 2000-2001, à travers trois types d'approches et trois sources.

Ainsi, nous considérerons tout d'abord *deux évaluations correspondant à une approche « statistique » socioprofessionnelle* : la première s'appuie sur les résultats de l'enquête Emploi 2000 de l'Insee, sur le champ des actifs sortis depuis moins de cinq ans du système éducatif ; la deuxième s'appuie sur les résultats de l'enquête Génération 98 du Céreq, sur l'insertion trois ans plus tard des sortants du système éducatif en 1998. Dans les deux cas, la table de correspondance utilisée est celle présentée dans le tableau 1 suivant.

**Tableau 1**  
**Table de correspondance diplôme-catégorie socioprofessionnelle\***

Diplômes	Catégories socioprofessionnelles						
	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Tech.	Empl. qualifié	Empl. non qualifié	Ouv. qualifié	Ouv. non qualifié
Grande école, 3 <sup>e</sup> cycle universitaire		Déclassé (D)**	D	D	D	D	D
2 <sup>e</sup> cycle universitaire			D	D	D	D	D
Supérieur court (1 <sup>er</sup> cycle, BTS, DUT)	Surclassé (S**)			D	D	D	D
Bac général	S				D	D	D
Bac technique et professionnel	S	S			D	D	D
CAP, BEP	S	S	S				
BEPC	S	S	S				
Certificat d'études, sans diplôme	S	S	S	S			

\* Établie à partir d'une analyse du chi-deux sur le tableau de contingence croisant diplômes et PCS : les cases en blanc correspondent à des situations « normales » (concordances fréquentes entre le diplôme et la PCS), les autres cases correspondent à des situations « atypiques » (concordances rares) et se déclinent en situations de déclassement ou de surclassement par comparaison aux situations « normales » (voir Nauze-Fichet et Tomasini 2002).

\*\* Surclassé noté S et déclassé noté D dans la suite du tableau.

Source : enquête Emploi 1990.

Champ : ensemble des personnes ayant achevé leurs études initiales il y a moins de cinq ans et occupant un emploi salarié.

Cette table s'appuie sur la norme statistique qui prévalait en 1990, soit dix ans auparavant. Une norme statistique plus récente conduirait à une évaluation plus faible du déclassement, mais on peut craindre que c'est justement parce que les situations de déclassement se sont à ce point développées qu'elles constituent désormais dans certains cas le plus grand nombre.

Nous examinerons également *deux évaluations correspondant à une approche « statistique » salariale* : elles s'appuient sur l'enquête Emploi 2001 de l'Insee et sur l'enquête Génération 98 du Céreq.

Nous considérerons enfin *une évaluation correspondant à une approche « subjective »* : elle s'appuie sur les résultats de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCVM) 2000 de l'Insee, sur le champ des actifs sortis depuis moins de cinq ans du système

éducatif. La question utilisée est « directe ». Elle est posée dans les termes suivants : « Actuellement, diriez-vous que : (1) vous êtes plutôt insuffisamment formé pour l'emploi que vous occupez ; (2) votre niveau de formation est plutôt bien adapté à votre travail ; (3) vous êtes plutôt surdiplômé ou surqualifié pour votre emploi ; (9) ne sait pas. »

### *L'ampleur du phénomène*

Le tableau 2 met en parallèle les cinq évaluations ainsi obtenues de l'ampleur du phénomène de déclassement. Le premier constat est celui de la diversité des résultats, qui ne peut qu'inciter à considérer avec prudence toute évaluation « absolue » du phénomène, en particulier lorsque l'on détaille les catégories de population. Sur l'ensemble des jeunes actifs, malgré tout, la fourchette des fréquences de déclassement est peu étendue : de 21 % à 29 %. Au-delà de ces divergences d'ampleur, par ailleurs, on ne peut qu'être frappé par l'importance des chiffres. L'évaluation minimum conduit ainsi à envisager qu'au moins un jeune actif sur cinq serait déclassé.

**Tableau 2**  
**Fréquence des situations de déclassement en 2000-2001 selon diverses approches (en %)**

Approches du déclassement	Ensemble (tous diplômés)	Titulaires d'un diplôme de niveau bac ou supérieur		
		Ensemble	Hommes	Femmes
Approche « statistique » socioprofessionnelle*				
Enquête Emploi 2000	28,8	39,7	38,0	41,2
Enquête Génération 98	24,4	36,3	37,9	34,9
Approche « subjective »				
Enquête EPCVM 2000	23,2	22,1	23,4	20,8
Approche « statistique » salariale				
Enquête Emploi 2001	22,2	31,0	22,2	39,0
Enquête Génération 98	21,4	31,8	23,7	39,0
<i>Taux de chômage en avril 2001 des jeunes de la Génération 98</i>	<i>10,1</i>	<i>5,9</i>	<i>4,9</i>	<i>6,8</i>

**Tableau 2 (suite)**  
**Fréquence des situations de déclassement en 2000-2001 selon diverses approches (en %)**

Approches du déclassement	Titulaires d'un diplôme de niveau bac ou supérieur				
	Diplôme 1*	Diplôme 2*	Diplôme 3*	Diplôme 4*	Diplôme 5*
Approche « statistique » socioprofessionnelle* Enquête Emploi 2000 – Norme 1990	54,0	40,4	41,9	31,0	25,8
Enquête Génération 98 – Norme 1990	47,6	28,7	36,2	30,3	24,3
Approche « subjective » Enquête EPCVM 2000	22,3	8,0	27,8	21,4	23,6
Approche « statistique » salariale Enquête Emploi 2001	36,4	42,5	25,4	39,7	17,6
Enquête Génération 98	41,2	46,9	26,2	37,3	15,4
<i>Taux de chômage en avril 2001 des jeunes de la Génération 98</i>	7,7		4,3	6,5	4,2

\* Dans les deux cas, on mesure les écarts observés à une norme statistique établie à partir de l'enquête Emploi 1990. Le choix d'une norme basée sur des statistiques antérieures d'une dizaine d'année vise à éviter qu'une augmentation sensible du déclassement sur la période soit masquée par le fait qu'elle conduise à ce que des situations auparavant atypiques deviennent statistiquement normales (cf. Nauze-Fichet et Tomasini 2002).

\* Diplôme 1 : baccalauréats techniques et professionnels ; Diplôme 2 : baccalauréats généraux ; Diplôme 3 : supérieur court (1<sup>er</sup> cycle, BTS, DUT) ; Diplôme 4 : 2<sup>e</sup> cycle universitaire ; Diplôme 5 : Grande École, 3<sup>e</sup> cycle universitaire.

Sources : enquêtes Emploi 2000 et 2001 (Insee) ; enquête EPCVM 2000 (Insee) ; enquête Génération 98 (Céreq).

Champ : ensemble des personnes ayant achevé leurs études initiales il y a moins de 5 ans (respectivement il y a trois ans pour l'enquête Génération 98) et occupant un emploi salarié.

Par ailleurs, autant les évaluations « statistiques » du déclassement socioprofessionnel apparaissent sensibles à la source, notamment en ce qui concerne les fréquences par niveau de diplôme (mais sachant malgré tout que les populations appréhendées ne sont pas complètement équivalentes), autant les évaluations « statistiques » du déclassement salarial semblent résister dans une très large mesure au choix de l'enquête pour appréhender cet aspect du déclassement. Selon cette approche, les évaluations se révèlent très similaires et conduisent à considérer que près d'un tiers des bacheliers et diplômés du supérieur ne rentabiliseraient pas l'investissement supplémentaire en formation qu'ils ont consacré par rapport à des jeunes moins diplômés.

#### *Risque de déclassement et risque de chômage*

Indépendamment des niveaux absolus ainsi évalués, il est intéressant de comparer les hiérarchies de fréquences de déclassement qui se dessinent au travers des approches. Ainsi, trois mesures « statistiques » sur quatre mettent en évidence une situation plus défavorable pour les jeunes

femmes, avec un écart particulièrement marqué selon les deux mesures relevant de l'approche salariale (de plus de 15 points). Nous verrons par ailleurs ci-dessous qu'en ce qui concerne la quatrième mesure statistique, la mesure socioprofessionnelle basée sur l'enquête Génération 98, le constat rejoint celui des autres mesures lorsque l'on raisonne « toutes choses égales par ailleurs ». Non seulement, donc, les jeunes femmes accèdent plus difficilement à l'emploi, comme l'illustre dans le tableau 2 l'écart sur le taux de chômage, mais elles sont également confrontées à un risque plus élevé d'occuper un emploi déclassé. En revanche, il ressort de l'approche « subjective » que les jeunes femmes tendent à se considérer moins fréquemment surdiplômées ou surqualifiées par rapport à l'emploi qu'elles occupent. Une interprétation possible d'une telle divergence serait que ces dernières intègrent, d'une certaine manière, comme « normal » le fait de l'existence d'un différentiel de situation par rapport au sexe opposé. Il est possible également que, confrontées en moyenne à un risque plus élevé de chômage, elles interprètent de manière plus positive la situation des emplois qu'elles occupent.

Si l'on analyse à présent la hiérarchie des risques de déclassement en fonction du niveau de diplôme, on est là encore confronté à un constat de divergence, en particulier entre l'approche subjective et les approches statistiques. C'est ainsi pour les bacheliers généraux que le sentiment d'être déclassé apparaît être le moins répandu alors qu'à l'inverse, c'est pour ce niveau et ce type de formation que le taux de déclassement est le plus élevé selon l'approche salariale. Là encore, on peut se demander dans quelle mesure le caractère fréquent de situations, même défavorables, ne conduise pas à ce que ces situations soient intériorisées par les personnes comme étant « normales ».

On ne s'étendra pas plus sur le statut particulier de l'approche subjective, qui fait l'objet d'une analyse spécifique dans l'ouvrage (cf. contribution de Jean-François Giret). Si l'on se restreint à présent à la comparaison des quatre évaluations statistiques, on peut remarquer, dans tous les cas, l'écart qui sépare la situation des bacheliers stricts de celle des plus haut diplômés. On peut dresser là encore un parallèle avec l'écart constaté sur les taux de chômage, de près de 8 points pour les premiers contre un peu plus de 4 points pour les derniers (selon l'enquête Génération 98). Cette confrontation n'est pas anodine. Le parallèle est encore plus net lorsque l'on compare, pour les bacheliers, bac + 2, bac + 3/4 et bac + 5, d'une part les taux de déclassement salarial et d'autre part les taux de chômage. Cette concomitance des hiérarchies est à rapprocher de celle déjà mise en évidence entre les évolutions temporelles respectives du taux de chômage et du taux de déclassement (Gautié et Nauze-Fichet 2000 ; Nauze-Fichet et Tomasini 2002 ; Fondeur et Minni 1999). Ce constat ne peut qu'inciter à renforcer la crédibilité de l'hypothèse d'un fort impact des difficultés générales sur le marché du travail sur le degré de résistance au déclassement, hypothèse que l'on a déjà quelque peu suggérée en introduction. Ceci n'écarte néanmoins pas le

jeu des autres hypothèses envisageables, évoquées notamment par Giret (2003) : la diversification et l'augmentation de l'offre de formation, la transformation de la demande de travail, l'évolution des relations professionnelles...

*De nombreux facteurs communs au risque de déclassement, quelle que soit l'approche retenue*

Mettant donc à part l'approche subjective, nous nous intéresserons ici plus particulièrement à comparer, à partir de la même source que constitue l'enquête Génération 98, les deux approches « statistiques » : celle basée sur la catégorie socioprofessionnelle (PCS) et celle basée sur les salaires (cf. tableau 3). Cette confrontation tend à mettre en évidence un certain nombre de facteurs communs de risque de déclassement. Ces facteurs peuvent être d'ordre individuel, comme par exemple l'origine sociale ou encore l'acquisition d'une première expérience professionnelle au cours des études. Ils peuvent être aussi relatifs aux caractéristiques de l'emploi occupé, comme le contrat de travail, ou le secteur d'activité de l'entreprise dans laquelle la personne est employée.

Plus précisément, la plupart des facteurs individuels tendent à exercer la même influence sur le risque de déclassement, au travers des deux approches. Dans les deux cas, toutes choses égales par ailleurs, les jeunes femmes pâtissent d'une probabilité plus élevée d'être déclassées que les jeunes hommes. Néanmoins, cet écart de probabilité est encore plus fort lorsqu'on utilise la mesure du déclassement salarial que lorsqu'on utilise la mesure statistique au sens de la PCS. Également, le fait d'habiter chez les parents concorde avec un risque de déclassement plus fort que lorsque la personne vit en couple. De plus, l'écart de probabilité est du même ordre de grandeur quelle que soit la mesure retenue. Le sens de la causalité est toutefois ambigu : il peut traduire le fait, par exemple, qu'un jeune qui vit chez ses parents est moins gêné par les conséquences financières d'une situation de déclassement, mais il peut également refléter qu'un jeune en situation de déclassement pourra se sentir moins à l'aise pour acquérir son autonomie. Le niveau de diplôme joue également sur le risque de déclassement : quelle que soit la mesure retenue, les diplômés de niveau bac + 3 ou 4 sont les plus exposés au risque de déclassement. Viennent ensuite les diplômés du baccalauréat seul. En revanche, s'il n'existe pas d'écart significatif sur le risque de déclassement salarial entre les diplômés de niveau bac + 2 et ceux de niveau bac + 5 ou plus, ces derniers ont une probabilité plus faible d'être déclassés au sens de la PCS.

Dans les deux approches, également, l'origine sociale du jeune, appréhendée à partir de la PCS du père, tend à influencer avec la même ampleur sur le risque de déclassement. Être fils de cadre contribue ainsi à occuper plus souvent un emploi dont la qualification est en adéquation avec le diplôme obtenu, mais aussi dont le salaire est adapté au niveau de diplôme. On peut sans doute mettre en avant, à ce niveau, le bénéfice

d'une meilleure connaissance des règles de négociation salariale ou celui d'un réseau relationnel plus étendu. À l'opposé, les enfants d'ouvriers et d'employés apparaissent les plus exposés au risque de déclassement.

Le fait d'avoir travaillé pendant les études diminue par ailleurs systématiquement le risque de déclassement, l'atout supplémentaire pouvant être, de fait, celui d'une expérience professionnelle figurant sur le curriculum vitae ou encore celui d'une meilleure connaissance du monde du travail et de son fonctionnement. Béduvé et Giret (2004) ont ainsi mis en évidence que les employeurs attribuaient effectivement visiblement une valeur aux activités de travail menées de front avec les études initiales.

L'environnement professionnel dans lequel s'insère le jeune est également plus ou moins propice au déclassement, selon que l'entreprise est plus ou moins grande ou selon le secteur dans lequel il exerce son activité. Ainsi, plus une entreprise est petite, plus le risque de déclassement est élevé, et ce quelle que soit la mesure envisagée. Les secteurs des services aux particuliers, du commerce et des transports sont par ailleurs ceux où la probabilité d'être déclassé est la plus grande. Mais les effets du secteur d'activité sur le risque de déclassement sont nettement plus marqués dans l'analyse du déclassement socioprofessionnel que dans celle du déclassement salarial.

Tableau 3  
Les facteurs de risque de déclassement : approches  
« statistiques » socioprofessionnelle et salariale

Caractéristiques	Déclassement socioprofessionnel Effet marginal (en %)	Déclassement salarial Effet marginal (en %)
<b>Caractéristiques sociodémographiques</b>		
<b>Sexe</b>		
Femme	1,7	6,3
Homme	réf.	réf.
<b>Mode de cohabitation</b>		
Habite chez ses parents	8,1	4,9
Habite seul	- 1,9	0,4
Vit en couple	réf.	réf.
<b>Expérience antérieure</b>		
A travaillé pendant ses études	- 1,5	- 0,6
N'a pas travaillé pendant ses études	réf.	réf.
<b>PCS du père</b>		
Père commerçant ou agriculteur	0,0	- 0,5
Père cadre	- 6,3	- 2,4
Père profession intermédiaire ou technicien	- 3,3	- 1,2
Père employé ou ouvrier	réf.	réf.
<b>Diplôme</b>		
Bac	1,8	6,0
Bac + 2		
Bac + 3/4	3,8	11,7
Bac + 5 ou plus	- 3,4	0,3

Tableau 3 (suite)  
**Les facteurs de risque de déclassement : approches**  
**« statistiques » socioprofessionnelle et salariale**

	Déclassement socioprofessionnel Effet marginal (en %)	Déclassement salarial Effet marginal (en %)
<b>Caractéristiques de l'emploi occupé</b>		
<b>Secteur d'activité de l'entreprise</b>		
Industrie	17,4	0,2
Énergie	- 2,0	- 4,8
Construction	19,9	0,0
Commerce	13,7	4,9
Transport	24,0	0,4
Secteur financier	12,0	0,3
Services aux entreprises	réf.	réf.
Services aux particuliers	16,2	4,9
Administration, santé, action sociale	- 11,4	1,2
<b>Taille de l'entreprise</b>		
Moins de 10 salariés	5,2	8,2
De 10 à 49 salariés	3,0	3,2
De 50 à 499 salariés	réf.	réf.
500 salariés et plus	- 3,9	- 4,6
<b>Type de contrat</b>		
Contrat à durée indéterminée	réf.	réf.
Fonctionnaire	- 0,3	- 3,3
Contrat à durée déterminée	7,5	5,6
Intérimaire	21,1	7,8
Emploi aidé	1,0	44,4
Autre emploi	15,3	11,6

Source : enquête Génération 98 (Céreq). Champ : ensemble des personnes ayant achevé leurs études initiales au cours de l'année 1998, titulaires d'un diplôme de niveau bac ou supérieur et occupant un emploi salarié en avril 2001.

Lecture : la situation de référence est celle d'un homme vivant en couple, qui n'a pas travaillé pendant ses études, dont le père est ouvrier et exerçant son activité professionnelle comme salarié sous contrat à durée indéterminée dans une entreprise du secteur des services aux particuliers de 50 à 499 salariés. La probabilité d'être déclassé socioprofessionnel pour cette personne est de 25 %. Les effets marginaux en italiques ne sont pas significatifs au seuil de 5 %.

Enfin, les emplois précaires, ce n'est sans doute pas une surprise, sont plus souvent des emplois déclassés que les emplois sous contrat à durée indéterminée ou que ceux de la Fonction publique. Cela ressort plus particulièrement dans le cas des missions d'intérim ou des emplois sous contrat à durée déterminée. L'effet est beaucoup plus faible pour les emplois aidés (voir également la contribution de Laurence Lizé dans cet ouvrage). Accepter un salaire inférieur à celui auquel on peut prétendre ou un emploi pour lequel on est surqualifié peut d'ailleurs s'inscrire dans la même logique d'insertion professionnelle que celle d'accepter des

missions d'intérim ou des contrats à durée déterminée. En ce qui concerne les agents de l'État, il ressort que leur risque de déclassement est, toutes choses égales par ailleurs, comparable à celui des personnes employées sous contrat à durée indéterminée, voire moins élevé lorsqu'on considère le déclassement salarial.

Ainsi, globalement, malgré les différences de mesure, ce sont bien le plus souvent les mêmes facteurs qui jouent sur le risque de déclassement. S'il existe des différences, celles-ci portent surtout sur l'ampleur de l'effet du facteur, plus que sur le sens dans lequel celui-ci semble influencer sur le risque de déclassement.

#### *Noyau dur et marges de la population des déclassés*

Même si les résultats du tableau 2 ne le laissent pas complètement présager, le fait est que la confrontation des deux types d'approches « statistiques » met en évidence plus de points de convergence que de divergence. Ce résultat tend bien à asseoir l'idée que l'on appréhende sous différentes facettes un même phénomène, caractéristique des difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail.

Tableau 4

#### **Déclassés « statistiques » socioprofessionnel et salarial en avril 2001, au sein des bacheliers et diplômés du supérieur (en %)**

##### A - Noyau dur et marges des deux approches

	Déclassement socioprofessionnel	Non-déclassement socioprofessionnel
Déclassement salarial	16,1	15,7
Non-déclassement salarial	20,2	48,0

##### B - Composition de chaque catégorie de croisement par niveau de diplôme

	Noyau dur des déclassés	Noyau dur des non déclassés	Déclassés uniquement au sens des salaires	Déclassés uniquement au sens de la CS	Ensemble
Grande école, 3 <sup>e</sup> cycle	10,9	23,0	4,0	9,8	15,4
2 <sup>e</sup> cycle universitaire	15,2	14,6	17,7	8,9	14,0
Supérieur court	32,9	38,5	24,7	36,5	35,0
Bac technique ou professionnel	34,9	18,4	39,7	40,1	28,8
Bac général	6,1	5,5	13,9	4,8	6,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Céreq, enquête Génération 98.

Lorsque l'on croise les deux approches, on met en évidence « un noyau dur » : 16 % des jeunes actifs bacheliers ou diplômés du supérieur sont déclassés selon les deux approches (cf. tableau 4). L'analyse de la structure par diplôme de ce noyau dur met en évidence une nette sur-représentation des bacheliers technologiques ou professionnels (+ 6 points par rapport à leur poids dans l'ensemble du champ : 34,9 % contre 28,8 %). Ils occupent en effet assez fréquemment des emplois d'ouvriers, même si ce sont souvent des emplois d'ouvriers qualifiés. Dix ans auparavant, c'était au contraire une situation plutôt atypique (cf. tableau 1). Les bacheliers généraux, sur-représentés dans des postes d'employés qualifiés, sont peu concernés par cette mesure de déclasserement socioprofessionnel, mais ils apparaissent au contraire très nettement sur-représentés parmi les déclassés uniquement au sens des salaires. À l'inverse, les diplômés du supérieur court sont relativement peu déclassés en termes de salaires. Enfin, quelle que soit l'approche, les diplômés de bac + 5 restent les plus épargnés par le phénomène de déclasserement. Mais il conviendrait sans doute de distinguer ces résultats en fonction des types de cursus empruntés, à niveau de formation donné.

#### CONCLUSION

Les difficultés d'appréhension du phénomène de déclasserement ne sauraient suffire à en nier l'existence. Le caractère sans doute réducteur des diverses approches, les divergences de résultats qui les séparent, ne sauraient de même inciter à abandonner l'étude. Bien au contraire, la confrontation des approches met en évidence, au-delà de la diversité des chiffres bruts, un faisceau de convergences : sur le caractère répandu de telles situations, sur le lien avec la conjoncture sur le marché du travail, tels que l'illustrent les points de concordance avec le chômage, sur les facteurs individuels et les caractéristiques d'emploi qui jouent sur le risque pour un jeune de connaître une telle situation.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFFICHARD J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- BATTU H., BELFIELD C.R. et SLOANE P.J. (2000), « How Well Can We Measure Graduate Overeducation and its Effects? », *National Institute Economic Review*, n° 171, pp. 82-93.
- BÉDUWÉ C. et GIRET J.-F. (2004), *Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 7.
- CÉREQ (2002), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq.

- DIP AOLA V., MOULLET S. et VERO J. (2004), *Le déclassement dans les Fonctions publiques d'État et territoriale : une mesure à partir de la logique floue*, LEST, document de travail.
- FORGEOT G. et GAUTIÉ J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- FONDEUR Y. (1999), *Le « déclassement » à l'embauche*, étude réalisée pour le Commissariat général au Plan, IRES.
- FONDEUR Y. et MINNI C. (1999), « Emploi des jeunes et conjoncture », *Premières synthèses*, n° 51.1
- GAUTIÉ J. et NAUZE-FICHET E. (2000), « Déclassement sur le marché du travail et retour au plein emploi », *La Lettre*, CEE, décembre.
- GIRET J.F. (2003), « L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France : une comparaison à partir de deux cohortes d'entrants dans la vie active », communication présentée aux Premières rencontres Jeunes & Société en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 22-23-24 octobre 2003.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.
- (2004), *Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 17.

---

## Quand les jeunes s'estiment déclassés

*Jean-François Giret*

Augmentation de l'âge de la scolarité obligatoire, politique volontariste pour augmenter l'accès d'une cohorte au baccalauréat et diversification de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur : autant de facteurs qui ont contribué à une augmentation sans précédent du nombre de diplômés ces dernières décennies. En 2000, les diplômés de l'enseignement supérieur représentaient 36 % des sortants du système éducatif contre 15 % en 1980. Cette entrée massive de jeunes diplômés sur un marché du travail fluctuant a accru la concurrence pour accéder aux emplois les plus qualifiés et provoqué des phénomènes massifs de déclassement comme l'a montré la contribution d'E. Nauze-Fichet et M. Tomasini. Se pose néanmoins la question de la perception de ces phénomènes de déclassement par les jeunes. S'estiment-ils réellement déclassés dans leur emploi ? Que signifie concrètement pour eux cette notion de déclassement ?

Pour les chercheurs et statisticiens, l'étude du déclassement se réfère à l'existence d'une norme entre niveaux de formation et d'emploi, l'individu en dessous de cette norme étant généralement considéré comme déclassé. Cependant, postuler une norme revient à faire des hypothèses sur l'existence et la mesure de cette norme. Est-ce chaque salarié qui donne son opinion, un spécialiste des emplois qui est censé connaître la formation nécessaire pour chaque emploi ou un statisticien qui se base sur des enquêtes sur le marché du travail ? Comme le montrent Groot *et al.* (2000), le choix de la norme n'est pas neutre lorsque l'on mesure le niveau de déclassement : elle peut conduire à des différences sensibles dans les taux de déclassement. Une seconde critique vient de l'hypothèse implicite d'une table de correspondance entre niveaux de formation et d'emploi. Si elle a été affirmée puis critiquée dans de nombreux travaux des experts de

la relation formation-emploi, il convient de se demander comment les jeunes perçoivent cette correspondance. Ces derniers se réfèrent-ils à leur formation, à un diplôme précis, à un niveau de compétences, prennent-ils en compte leur expérience professionnelle ? À partir de questions d'opinion posées aux jeunes lors de la seconde interrogation de l'enquête Génération 98 en mars 2003, nous nous proposons de mieux comprendre cette dimension subjective du déclassement.

#### DES MESURES DITES « SUBJECTIVES » DU DÉCLASSEMENT

Si la majorité des travaux en France ont retenu une norme statistique pour mesurer le déclassement (Forgeot et Gautié 1997 ; Nauze-Fichet et Tomazini 2002, 2004), des mesures dites « subjectives », c'est-à-dire tel que les jeunes le perçoivent, sont également utilisées dans de grandes enquêtes statistiques. Peu utilisées en France, elles sont plus largement retenues dans les travaux anglo-saxons concernant le déclassement ou la sur-éducation : l'individu spécifie le niveau d'études, de diplôme ou de qualifications nécessaires pour l'emploi qu'il occupe. Comme le souligne Hartog (1999), chaque méthode a ses avantages et ses limites. Les approches subjectives présentent l'intérêt de mieux prendre en compte l'environnement du salarié et de s'affranchir des problèmes de nomenclature d'emploi : en fonction de l'organisation du travail, des responsabilités hiérarchiques, deux salariés occupant le même emploi dans des entreprises de différentes tailles, de différents secteurs n'ont pas les mêmes chances d'être déclassés. Or les mesures normatives ou statistiques du déclassement prennent rarement en compte cette hétérogénéité des situations d'emplois. Les mesures subjectives ont néanmoins comme inconvénient majeur d'ouvrir la voie à la subjectivité individuelle (Hartog 1999), en se référant uniquement à la perception du salarié. De plus, l'utilisation de questions d'opinion précises dans de grandes enquêtes statistiques d'objet plus général est toujours susceptible de biais de compréhension et d'interprétation difficiles à contrôler par l'enquêteur.

Compte tenu de ces difficultés, deux variantes sont néanmoins largement utilisées dans ces mesures subjectives du déclassement. La première fait référence directement à la situation du salarié dans son emploi, en lui demandant par exemple si son niveau d'éducation ou de diplôme « correspond » à son emploi. La seconde est plus indirecte puisqu'elle interroge le salarié sur le niveau d'éducation qui serait nécessaire pour « occuper » un emploi (Alba-Ramirez 1993) ou « être embauché » sur un emploi comme le sien (Sicherman 1991). Notons que la réponse à cette dernière question peut être radicalement différente si l'on privilégie le diplôme nécessaire pour « occuper l'emploi » ou pour être « recruté » dans cet emploi. Dans le premier cas, le salarié confronte directement le niveau de compétences exigées pour l'accomplissement des fonctions dans son poste de travail avec son diplôme. Dans le second cas,

il se base sur l'observation du marché du travail, sur le cas de collègues récemment recrutés dans l'entreprise : il se réfère non plus directement à sa productivité dans l'emploi mais au niveau moyen d'études, de qualifications ou au diplôme qui lui semble nécessaire pour être recruté actuellement par les employeurs. Dès lors, les réponses à ces deux questions peuvent être largement différentes, la seconde se situant davantage dans une logique credentialiste alors que la première serait plutôt cohérente avec le capital humain (Dolton et Silles 2003).

#### PRÈS D'UN JEUNE SUR TROIS EMPLOYÉ EN DESSOUS DE SON NIVEAU DE COMPÉTENCES

À partir de l'enquête Génération 98 du Céreq, lors de sa seconde interrogation en 2003, deux mesures se rapprochent de cette dimension subjective du déclassement :

- la première concerne le niveau de diplôme supposé nécessaire par le jeune pour effectuer correctement le travail qu'on lui demande dans son emploi. Il sera alors considéré comme déclassé lorsque le diplôme qu'il estime nécessaire est supérieur au diplôme qu'il possède ;
- la seconde fait référence au niveau de compétences détenu par les jeunes : le jeune sera considéré comme déclassé s'il a le sentiment d'être « utilisé » en dessous de son niveau de compétences. Il ne sera pas déclassé s'il déclare être utilisé à son niveau de compétences ou au-dessus.

Dans un premier temps, une simple comparaison du diplôme réellement obtenu par les jeunes et du diplôme qu'ils jugent nécessaire pour occuper correctement leur emploi montre que les deux sont loin de coïncider parfaitement (tableau 1). On ne peut cependant conclure directement à un phénomène massif et général de déclassement puisque pour certains niveaux de diplômes, les jeunes indiquent plus souvent un diplôme supérieur au leur, qu'un diplôme inférieur. C'est le cas des jeunes sans aucune qualification qui, pour plus d'un sur deux, déclarent qu'au moins un CAP est jugé nécessaire pour occuper leur emploi. C'est également le cas de jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études comme les sortants non diplômés de dernière année de CAP ou de BEP, ou de premier cycle universitaire qui sont plus nombreux à indiquer le diplôme qu'il préparait qu'un niveau de diplôme inférieur. Si l'on calcule cependant un taux de déclassement subjectif, lorsque le diplôme jugé nécessaire est strictement inférieur au diplôme réellement obtenu, un jeune sur quatre peut alors être considéré comme déclassé. Ce taux est proche de 40 % pour les diplômés de deuxième et troisième cycle universitaire ainsi que pour diplômés d'écoles de commerce et les bacheliers. En revanche, les jeunes ingénieurs déclarent que leur niveau d'études et surtout leur diplôme d'école d'ingénieurs « correspond » à leur emploi : moins de 15 % d'entre eux indiquent un niveau de diplôme inférieur au leur.

**Tableau 1**  
**Le diplôme considéré comme nécessaire pour occuper correctement leur emploi (en %)**

Diplôme obtenu	Diplôme jugé nécessaire									Total
	Aucun diplôme	CAP BEP	Bac	Bac + 2	Bac + 3, bac + 4	Bac + 5	Bac + 8	École d'ingénieurs	École de commerce	
Non qualifiés	46	46	6	1	1	0	0	0	0	100
CAP ou BEP non diplômés	43	45	10	2	0	0	0	0	0	100
CAP ou BEP	24	60*	12	3	0	0	0	0	0	100
Bacheliers non diplômés	29	36	29	5	1	0	0	0	0	100
Bacheliers (professionnels technologiques, généraux)	12	29	45	11	2	0	0	0	0	100
Bac + 1, bac + 2 non diplômés	11	11	38	33	6	1	0	0	0	100
Bac + 2 (BTS, DUT, DEUG)	4	3	15	57	19	1	0	1	0	100
2 <sup>e</sup> cycle universitaire	3	2	11	22	51	7	1	1	1	100
3 <sup>e</sup> cycle de sciences humaines et sociales	2	0	1	13	24	35	19	3	3	100
3 <sup>e</sup> cycle de sciences exactes	0	0	1	12	21	32	19	13	2	100
Écoles de commerce	1	0	0	13	27	24	0	5	30	100
Écoles d'ingénieurs	0	0	0	6	9	16	0	66	2	100

Source : Céreq, enquête Génération 98, mars 2003.

Note de lecture : 60 % des diplômés de CAP-BEP estiment qu'un CAP ou un BEP est nécessaire pour occuper correctement leur emploi actuel. 24 % estiment qu'aucun diplôme n'est nécessaire pour occuper cet emploi et un peu plus de 15 % jugent qu'un diplôme supérieur est nécessaire. Lorsque le diplôme obtenu correspond au diplôme jugé nécessaire, les pourcentages sont surlignés en grisé.

Il est possible dans un second temps de comparer pour chaque diplôme la part de jeunes qui se déclarent employés à leur niveau de compétences, au-dessus et au-dessous de ce niveau (tableau 1). La majorité des jeunes déclare être employée à leur niveau de compétences : en moyenne, 6

jeunes sur 10 jugent être dans ce cas, mais un tiers affirme en revanche être employé en dessous de leur niveau de compétences. Contrairement à la mesure précédente, celle-ci varie peu par niveau de diplôme, sauf pour les diplômés d'écoles d'ingénieurs qui sont sensiblement moins nombreux à se sentir employés en dessous de leur niveau de compétences.

La comparaison des deux mesures subjectives confirme que ces deux questions ne mesurent pas exactement le même phénomène. Plus de 55 % des jeunes déclarent avoir un emploi correspondant à leur diplôme et à leur niveau de compétences, cinq ans après leur sortie du système éducatif. 12,5 % s'estiment à la fois déclassés en termes de diplômes et employés en dessous de leur niveau de compétences. Pour ces deux groupes, on observe une cohérence entre les deux mesures du déclassement. Cependant, 13 % des jeunes jugent être employés à leur niveau de compétences tout en ayant un diplôme supérieur au diplôme qu'ils considèrent comme nécessaire pour occuper correctement leur emploi. Inversement, près de 19 % affirment être employés en dessous de leur niveau de compétences bien que leur diplôme corresponde au diplôme qu'ils jugent nécessaire pour trouver un emploi. Autrement dit, plus d'un tiers des jeunes de la Génération 98 sont classés différemment selon ces deux mesures : les réponses aux deux questions concernant le diplôme et le niveau de compétences dans l'emploi n'ont pas pour eux la même signification.

Tableau 2  
Le sentiment d'être employé à son niveau de compétences (en %)

Diplôme obtenu	Part de jeunes se déclarant employés (en %)			Total
	Au-dessous de leur niveau de compétences	À leur niveau de compétences	Au-dessus de leur niveau de compétences	
Non qualifiés	28	59	13	100
CAP ou BEP non diplômés	31	58	11	100
CAP ou BEP	27	62	11	100
Bacheliers non diplômés	34	58	8	100
Bacheliers (professionnels technologiques, généraux)	32	60	8	100
Bac+1, bac+2 non diplômés	39	56	5	100
Bac+2 (BTS, DUT, DEUG)	31	64	6	100
2 <sup>e</sup> cycle universitaire	33	64	3	100
3 <sup>e</sup> cycle de sciences humaines et sociales	34	66	1	100
3 <sup>e</sup> cycle de sciences exactes	28	69	2	100
Écoles de commerce	32	67	2	100
Écoles d'ingénieurs	25	73	3	100

Source : Céreq, enquête Génération 98, mars 2003.

Une troisième question permet de tenir compte de l'expérience professionnelle que le jeune estime nécessaire pour occuper l'emploi<sup>1</sup>. Globalement, 18 % des jeunes disent que l'expérience nécessaire pour être opérationnel dans l'emploi est inférieure à leur expérience dans cet emploi, cinq ans après leur entrée dans la vie active. On peut penser qu'un jeune affirmant que le niveau d'expérience professionnelle pour occuper l'emploi est supérieur à son expérience réelle dans l'emploi peut posséder un diplôme supérieur à celui requis sans pour autant se juger employé en dessous de son niveau de compétences. L'écart entre l'expérience professionnelle réelle et nécessaire, comme entre le diplôme réel et le diplôme nécessaire expliquerait une partie du sentiment des jeunes par rapport à leur niveau de compétences. Cela est effectivement le cas pour les jeunes employés en dessous de leur niveau de compétences qui sont un peu moins nombreux à se dire « sous-expérimentés » mais les différences restent minimes. De plus, toutes choses égales par ailleurs, avoir dans l'emploi une expérience inférieure à l'expérience requise n'a qu'un effet très légèrement significatif sur le fait de se sentir employé en dessous de son niveau de compétences : elle ne diminue que de 12 % cette probabilité, alors qu'avoir un diplôme inférieur au diplôme nécessaire pour occuper l'emploi la divise par trois.

Les deux mesures subjectives peuvent être comparées à d'autres mesures plus traditionnelles du déclassement que l'on peut calculer à partir de l'enquête Génération 98 pour l'emploi obtenu en mars 2003 (tableau 3). Si l'on se réfère à la mesure statistique socioprofessionnelle utilisée par Nauze-Fichet et Tomasini dans le chapitre précédent, environ 20 % de la Génération est considérée comme déclassée cinq ans après la sortie du système éducatif. Nous nous proposons également de comparer ces différentes mesures à celle utilisée par Affichard (1981), qui se réfère à une analyse plus normative du déclassement. Dans ce cas, le taux de déclassement est d'environ 30 %, c'est-à-dire comparable à la mesure subjective du déclassement lorsque les jeunes se positionnent par rapport à « l'utilisation » de leur niveau de compétences. Si l'on compare les résultats obtenus par ces mesures, force est de constater qu'il n'existe pas de définition empirique du déclassement, objective et consensuelle, liée à l'une de ces mesures. Environ 5 % des jeunes de la Génération 98 sont dans les quatre mesures considérés comme déclassés. Inversement, plus de

---

<sup>1</sup> La question posée aux jeunes était en deux parties. La première était : « D'après vous, un jeune sans aucune expérience dans votre domaine professionnel peut-il tenir correctement un emploi comme le votre ? ». Les trois possibilités de réponse étaient « 1. Oui, directement ; 2. Oui, mais avec un délai d'adaptation ; 3. Non ». Si le jeune répondait par les modalités deux ou trois, une seconde question était posée : « Combien de mois ou d'années d'expérience sont-elles nécessaires pour être opérationnel sur cet emploi ? » avec six modalités de réponse : moins de trois mois, de quatre à six mois, de sept à douze mois, de un à trois ans, de quatre à cinq ans, plus de cinq ans.

58 % de la Génération sont au moins déclassés dans une de ces mesures. Un simple examen des corrélations entre les différentes mesures montre la proximité entre mesure statistique et normative alors que les mesures subjectives du déclassement, notamment celle fondée sur le niveau de compétence, sont beaucoup corrélées aux deux premières.

**Tableau 3**  
**Taux de déclassement des jeunes en mars 2003 selon les différentes mesures**

	Taux de déclassement en mars 2003
Mesure subjective (diplôme)	25 %
Mesure subjective (niveau de compétences)	32 %
Mesure statistique socioprofessionnelle	20 %
Mesure normative du déclassement	30 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, mars 2003.

#### MAUVAISE INFORMATION SUR L'EMPLOI ET DÉCALAGE AVEC LA FORMATION INITIALE

Le positionnement des jeunes par rapport au déclassement peut dépendre de nombreux facteurs : les caractéristiques individuelles de ces jeunes et notamment leur formation, le dynamisme du marché du travail dans lequel ils s'insèrent, le type de débouchés auxquels ils peuvent prétendre, leur stratégie de recherche d'emploi<sup>2</sup>... Nous proposons dans cette partie de nous focaliser plus spécialement sur deux facteurs. Le premier correspond au décalage entre l'emploi actuel et la formation initiale. Il est en effet possible que l'absence de correspondance entre la spécialité de formation et la spécialité de l'emploi, c'est-à-dire l'inadéquation telle qu'elle est définie dans la troisième partie de l'ouvrage, conduise les jeunes à se juger employés en dessous de leur niveau de compétences. Un second facteur viendrait plutôt d'un problème d'information des jeunes sur les caractéristiques de l'emploi. Les jeunes auraient une mauvaise connaissance de l'emploi lors de l'embauche, ce qui expliquerait au moins partiellement qu'ils se sentent employés en dessous de leur niveau de compétences.

L'enquête Génération 98 permet de tester ces deux hypothèses sur une partie de l'échantillon : les jeunes en emploi en mars 2003 depuis plus d'un an dans la même entreprise sur un contrat stable, qui représentent

<sup>2</sup> Pour une analyse détaillée de l'effet de ces différents facteurs sur le déclassement subjectif, voir par exemple Giret (2003).

environ les deux tiers de la Génération 98. Parmi ces jeunes, plus de 60 % disent que leur emploi actuel correspond à leur formation initiale et les trois quarts affirment que leur emploi actuel est conforme à l'image qu'ils en avaient lors de l'embauche. En revanche, si l'on se focalise sur les seuls jeunes se disant employés en dessous de leur niveau de compétences, près de 60 % indiquent au contraire un décalage entre leur emploi et leur formation initiale. Mais les deux tiers maintiennent que l'image de l'emploi correspond bien à celle qu'ils avaient avant leur recrutement. Toutes choses égales par ailleurs, un jeune qui déclare avoir un emploi correspondant à sa formation initiale voit son risque d'être employé en dessous de son niveau de compétences divisé par deux et demi. De même, un jeune déclarant que son emploi correspond à l'image qu'il en avait en y rentrant voit ce même risque réduit de plus de 60 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux obtenus pour la seconde mesure du déclassement en termes de diplômes, les résultats sont presque identiques pour la formation initiale : un jeune qui déclare avoir un emploi correspondant à sa formation initiale a deux fois moins de chance d'être déclassé. En revanche, la connaissance préalable de l'emploi n'a aucun effet significatif sur le déclassement.

#### DU DÉCLASSEMENT À LA MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

L'approche du déclassement développée ici, basée sur des questions d'opinion, accorde une large place à la subjectivité des jeunes. On peut s'interroger sur les conséquences de ce sentiment de déclassement sur la suite de leur carrière professionnelle. De nombreux travaux consacrés à l'intégration des jeunes dans l'entreprise montrent que le sentiment « d'être sous-utilisé » peut être source de démobilitation, de frustration et éventuellement de départ de l'entreprise (*cf.* par exemple Guérin *et al.* 1999). Après une période de découverte réciproque, l'entreprise doit souvent gérer les attentes insatisfaites des jeunes diplômés, qui peuvent aussi bien concerner leur rémunération, leurs conditions de travail que le contenu de leur activité professionnelle et le décalage avec leurs compétences.

À partir de la première interrogation de l'enquête Génération 98, il est possible de suivre entre 2001 et 2003 la mobilité professionnelle des jeunes se déclarant en mars 2001 employés en dessous et à leur niveau de compétences. 61 % des jeunes employés en dessous de leur niveau de compétences ont gardé le même emploi entre 2001 et 2003, contre 71 % pour les jeunes qui se sont déclarés employés à leur niveau de compétence. Toutes choses égales par ailleurs, se sentir employé en dessous de son niveau de compétences en 2001 augmente sa probabilité d'une mobilité professionnelle entre 2001 et 2003 de près de 60 %. De plus, en mars 2003, près d'un tiers des jeunes employés en dessous de leur niveau de

compétences indique rechercher un autre emploi contre 13 % des jeunes employés à leur niveau de compétences.

#### CONCLUSION

Contrairement aux travaux anglo-saxons, l'analyse du déclassement en France a rarement retenu comme critère de mesure l'opinion des jeunes et la perception qu'ils ont du déclassement. Si les difficultés à poser des questions d'opinion dans de grandes enquêtes statistiques doivent inciter généralement à une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats, il semble néanmoins difficile d'occulter totalement ces questions. D'abord la perception du déclassement par les jeunes n'est pas un phénomène marginal et existe pour tous les niveaux de sortie du système éducatif. En 2003, cinq ans après leur sortie du système éducatif, plus de 30 % des jeunes se disent employés en dessous de leur niveau de compétences et près d'un jeune sur cinq indique qu'un diplôme inférieur à celui qu'il possède lui permettrait d'effectuer tout aussi correctement leur emploi. Ensuite, force est de constater que pour un tiers de ces jeunes, diplôme et niveau compétences ne signifient pas la même chose : 19 % se sentent employés en dessous de leur niveau de compétences tout en jugeant qu'un diplôme comme le leur est nécessaire pour occuper leur emploi. Inversement, 12 % se disent employés à leur niveau de compétences tout en estimant qu'un diplôme inférieur au leur suffirait. Ensuite, ce sentiment de déclassement se traduit sur le marché du travail par des ruptures dans les trajectoires professionnelles. Il conduit les jeunes à rechercher un autre emploi et à quitter leur employeur.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFFICHARD J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, pp. 7-26.
- ALBA-RAMÍREZ A. (1993), « Mismatch in the Spanish Labor Market: Overeducation ? », *Journal of Human Resources*, 28(2), pp. 259-278.
- ALLEN J. et VAN DER VELDEN R. (2001), « Educational Mismatches versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction, and on-the-Job Search », *Oxford Economic Papers*, n° 3, pp. 434-452.
- DOLTON P. et SILLES M., (2003), « The Determinant and Consequences of Graduate Over-education », *Working Paper*, Lasmas Conférence.
- FORGEOT G. et GAUTIÉ J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- GIRET J.-F. (2003), « L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France », *Working-Paper* présenté aux Premières Rencontres Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée.
- GIRET J.-F. et HATOT C., (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche, l'exemple des BTS et des IUT », *Formation Emploi*, n° 75, pp. 59-73.

- GROOT W. et MAASSEN VAN DE BRINK H. (2000), « Overeducation in the Labor Market : A Meta Analysis », *Economics of Education Review*, vol. 19, n° 2, pp. 149-158.
- GUÉRIN G., CARRIÈRE J. et WILS T. (1999), « Facteurs explicatifs de la démobilisation chez les diplômés récemment embauchés », *Relations Industrielles*, vol. 54, n° 4, pp. 643-672.
- HARTOG J. (1999), « Sur-éducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle », *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 16, pp. 53-58.
- HARTOG, J. et OOSTERBECK, H. (1988), « Education, Allocation and Earnings in the Netherlands : Overschooling ? », *Economics Education Review*, vol. 7, n° 2, pp. 185-194.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.
- (2004), *Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 7.

---

Les « bac pro » à l'usine, ou le travail du désenchantement

*Henri Eckert*

En conclusion d'une étude sur les rapports entre « l'ambition professionnelle et la mobilité sociale », Claude Lévy-Leboyer (1971, p. 345) mettait en évidence l'effet stimulant d'épreuves antérieures négatives – notamment « l'expérience du risque et de l'insécurité » – sur la naissance de l'ambition (*ibid.*, p. 346). Pour paradoxale qu'elle puisse paraître, cette relation tiendrait au fait que l'ambition procéderait d'une « inquiétude maîtrisée » (*ibid.*, p. 349). Nous nous appuyerons sur cette thèse pour tenter de comprendre les comportements de jeunes bacheliers professionnels qui, malgré les difficultés rencontrées en début de vie active, surmontent les épreuves et parviennent à s'inscrire dans des carrières professionnelles gratifiantes.

L'entrée dans la vie active des titulaires d'un baccalauréat professionnel – nous évoquerons ici ceux que la spécialité de leur formation destine plutôt à des emplois industriels – est en effet semée d'embûches : difficulté à trouver un premier emploi, difficulté à se stabiliser dans une relation d'emploi satisfaisante, difficulté à trouver un emploi dans son « métier », difficulté à trouver un emploi à la hauteur de ses attentes, difficultés de toutes sortes... Et pourtant, quelques années plus tard, enfin installés dans une relation d'emploi stabilisée, ils évoquent non seulement leur intégration dans l'entreprise ou leur installation dans une vie d'adulte mais parlent de leurs projets et de leurs perspectives de carrière. Comme si le désenchantement initial s'était, par le patient travail sur soi qu'il a induit, transmué en une source inépuisable d'énergie et d'appétit de réussite professionnelle et sociale.

C'est au récit de cette évolution que nous invitons le lecteur : non point juxtaposition de parcours individuels mais récit d'une histoire collective, reconstruite à partir des biographies singulières, pour donner à voir les

étapes de l'insertion professionnelle d'une génération et en dégager les moments clés, ceux où une ré-orientation des parcours se dessine, de plus en plus nettement au fur et à mesure de la plus grande assurance gagnée dans la mise en oeuvre des nouvelles perspectives. Ce récit nous conduira à aborder certains aspects des relations entre la formation et l'emploi, notamment les décalages perceptibles entre le niveau d'aspiration des individus au moment de leur entrée sur le marché du travail et le prestige de l'emploi qui leur est proposé, ou encore cette revendication lancinante chez la plupart d'entre eux d'un emploi conforme à la spécialité de leur formation.

Ce récit est élaboré à partir d'une série d'entretiens réalisés avec une vingtaine de jeunes hommes titulaires d'un baccalauréat professionnel d'une spécialité dite « industrielle », sortis de formation en 1992 et interrogés en 2003-2004<sup>1</sup>. Il s'organise autour de trois moments : le temps des désillusions, l'expérience de l'activité et le souci de sa condition.

#### LE TEMPS DES DÉSILLUSIONS

Les premières années de vie active de ces bacheliers professionnels sont difficiles : « Il faut vraiment être courageux ! » confie l'un d'eux. Nous nous intéressons ici à ces événements et situations qui ont réclamé du courage, à ces situations et événements qui ont perturbé et infléchi les parcours dans des directions que les individus n'ont pas toujours souhaitées, exigeant d'eux des adaptations difficiles et, parfois, des renoncements douloureux. Événements et situations qui relèvent non de la sphère privée mais bien des rapports sociaux dans lesquels ces individus sont entrés après leur formation initiale. Tous n'ont pas rencontré systématiquement toutes les difficultés que nous allons énumérer mais leur repérage montre qu'elles ont dessiné comme l'horizon incertain d'une génération.

Comment s'enclenche la succession des désillusions qui jalonnent les débuts de vie active de ces jeunes bacheliers professionnels ? Tout commence bien souvent avant même d'arriver sur le marché du travail puisqu'une première déception survient de n'avoir pu poursuivre les études : beaucoup, en effet, auraient souhaité prolonger leur formation initiale par la préparation d'un brevet de technicien supérieur. Pour prendre la mesure de cette première déception il convient de se rappeler l'allure générale de leurs scolarités : élèves médiocres à l'école primaire et au collège, l'orientation vers le lycée professionnel leur a généralement été imposée à leur corps défendant et le choix d'une spécialité de formation a souvent relevé autant du hasard que de la nécessité. Si leur parcours au lycée professionnel n'a pas toujours été brillant, beaucoup y ont pourtant

---

<sup>1</sup> Cf. Eckert (2004) ; les individus interrogés ont été choisis parmi les répondants à l'enquête Génération 92.

retrouvé une confiance perdue et, avec elle, l'assurance nécessaire pour réussir leur CAP/BEP. Mais surtout, la possibilité qui s'offrait dès lors de préparer un baccalauréat, fut-il professionnel, leur a ouvert la perspective d'une réhabilitation, tant à leurs propres yeux qu'à ceux des adultes autour d'eux, parents et professeurs en premier lieu. Et puisque le baccalauréat professionnel, en tant que baccalauréat, permet la poursuite d'études, pourquoi ne pas en profiter ? Pour aller au bout de la réhabilitation, décrocher un « bac + 2 » et se donner ainsi de meilleures chances d'échapper à la condition ouvrière...

Sans doute l'enjeu majeur de leur insertion professionnelle est-il là : échapper à une destinée ouvrière ou, pour le moins, au travail ouvrier le moins prisé, celui qui rive à une machine et soumet à la contrainte productive d'une organisation du travail impérative. Mais revenons à la première désillusion : les chances d'accéder à une section de technicien supérieur à l'issue d'un baccalauréat professionnel se sont avérées d'autant plus minces que la concurrence des titulaires d'un baccalauréat de technicien, voire d'un baccalauréat général, s'était faite plus vive. Du coup, beaucoup de bacheliers professionnels ont reporté leurs espoirs sur des formations en alternance, quitte à se heurter à des aléas divers : « En sortant, en 92, je pensais rentrer faire un BTS par alternance à X... En fait, j'avais fait un stage à X... pour le bac et donc je comptais passer le BTS en alternance, en contrat de qualification. Tout était parti sur de bonnes bases et ça devait se faire. Lorsque j'ai amené les papiers à faire remplir à X..., ils ont envoyé quelqu'un en préretraite dans le service où je postulais. Et la loi interdisait à une entreprise qui envoie quelqu'un en préretraite, à cette époque-là, de faire un contrat d'apprentissage. Je me suis retrouvé un peu le bec dans l'eau et très peu de temps pour retrouver une autre entreprise. Donc ce que j'ai fait, j'ai arrêté les études et je suis parti au service militaire » (Christian, électricité<sup>2</sup>).

L'impossibilité fréquente d'entreprendre la préparation d'un BTS les pousse alors<sup>3</sup>, malgré eux, vers la vie active. Après le détour, à l'époque obligé, du service militaire.

De fait, l'entrée dans la vie active de ces jeunes bacheliers professionnels s'est jouée, pour la plupart d'entre eux, après leur service national, à un moment où – en 1994 – la situation sur le marché du travail tendait à s'améliorer ; l'embellie n'a pourtant pas aplani toutes les difficultés. Ainsi, Florent (chimie) commence à rechercher véritablement un travail au début de 1994 ; avant son service national il s'était contenté de quelques missions d'intérim, des « petits boulots », en attendant... Début 1994, il trouve un premier emploi, « un remplacement à court terme », pour mettre « des produits dans des fûts », faire du « conditionnement, simple et banal », pendant un mois et demi. Face à la

<sup>2</sup> Prénom fictif et spécialité réelle du diplôme de l'individu cité.

<sup>3</sup> ...sauf à prendre le risque d'une inscription à l'université, en première année de DEUG ; cf. Beaud (2002).

difficulté de trouver d'emblée un emploi sur contrat à durée indéterminée, il a « pris son parti » : « Moi, ce que je cherchais au début... J'ai vu qu'on avait beaucoup de mal à trouver un Cdi assez rapidement. Donc j'ai pris mon parti et je me suis dit : "Quitte à faire des boulots, autant prendre n'importe quoi, ce qui vient, ça fera une expérience professionnelle et puis c'est toujours bien de le marquer dans un CV." Parce que quand vous sortez de l'école et que vous avez, à part des stages en entreprise... [hésitation] Moi, c'est mon opinion personnelle, on a du mal à trouver du travail. »

Si Florent a pris très tôt son parti, la colère n'a toujours pas quitté Alain (mécanique). Plus de dix ans après son entrée dans la vie active, il fulmine encore : « Avec le bac pro, on nous promettait monts et merveilles... De trouver un emploi facilement, bien payé... »

L'accès à l'emploi n'a décidément pas été aussi facile qu'ils l'imaginaient : petits boulots, emplois courts, embauches sur contrat à durée déterminée, chômage parfois, la perspective, enfin, d'une embauche sur contrat à durée indéterminée après période probatoire... Cette seconde forme de désillusion est très durement éprouvée par la plupart de ces jeunes hommes, d'autant plus que leur diplôme devait, on les en avait assuré, leur ouvrir grand les portes de l'emploi. Mais il est une troisième forme de désillusion.

Évoquant son parcours d'insertion professionnelle, Clément (électricité) déclare : « Avant de trouver du travail, ça a été très long... Parce que je n'ai pas trouvé tout de suite ! J'ai quand même trouvé trois ans après. »

Pour limpide qu'il paraisse, le propos n'en est pas moins étonnant puisque Clément n'a pas attendu trois ans pour travailler ! Il est vrai, en revanche, que depuis son retour du service national, au milieu de l'année 1993, jusqu'à la fin de 1995, il n'a eu que des petits boulots : « Je faisais des petits travaux... J'ai travaillé un coup au truc des impôts, comme aide géomètre... Je faisais un peu de tout ! Quand ça se présentait je prenais ! Et puis voilà... Pendant trois ans ça a duré ! »

Que veut-il donc signifier en prétendant qu'il lui a fallu trois ans pour trouver du travail ? Tout tourne autour de la qualité de l'emploi qu'il obtient à la fin de 1995 : pourtant embauché sur contrat à durée déterminée, il déclare avoir véritablement trouvé un travail parce qu'il entre dans une entreprise d'installation électrique pour laquelle il va travailler comme électricien. Le travail qui lui est confié ne correspond pas tout à fait à ce qu'il aurait souhaité mais, à faire du câblage, il peut malgré tout mettre en œuvre certaines capacités qu'il a acquises au cours de sa formation initiale. Il est toujours dans l'entreprise en 2004. Cette quête d'un emploi dans « sa profession » – comme dit l'un d'eux – constitue une constante, qui traverse les itinéraires et les discours de tous les individus issus d'un baccalauréat professionnel orienté vers les activités industrielles que nous avons interrogés. Et si les tensions sur le marché du travail leur rendent plus difficile l'accès à un emploi stable, ils n'en continuent pas

moins de souhaiter un emploi dans « leur métier » : il leur arrive même de risquer un retour vers la précarité pour obtenir d'entrer dans leur métier. Reste une dernière forme de désillusion.

### L'EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ

C'est dans l'emploi que ces jeunes font l'expérience d'une dernière déconvenue, celle qui cause sans doute la désillusion la plus vive. Alain (mécanique) l'exprime de manière laconique : « Au début, j'ai tourné des manivelles ! »

Au début, c'est-à-dire à son arrivée dans l'entreprise ; l'emploi qui lui est alors attribué le confine derrière un tour traditionnel, dans une situation d'ouvrier qui sert la machine. Pour comprendre cette déception, écoutons Karim (outillage), plus virulent qu'Alain : « Je pensais être en blouse blanche, moi. [...] Oui, je me voyais en blouse blanche. D'après mon diplôme, c'était technicien ! J'ai dépassé le stade de l'ouvrier, je suis passé au stade de technicien programmeur sur commandes numériques. Et programmeur sur commandes numériques, c'est blouse blanche, ordinateur, on fait des programmes, on teste des programmes. [...] Dans un bureau ou une salle avec une machine où il n'y a pas de fuite d'huile, où il n'y a pas les liquides lubrifiants, où il n'y a rien de tout ça... Je me voyais comme ça. »

Faut-il reprocher à Karim de s'être emballé ? Emporté par son enthousiasme, il n'en pose pas moins les deux pôles entre lesquels se joue l'insertion de ces bacheliers professionnels issus des filières orientées vers les activités industrielles. D'un côté l'ouvrier et, plus précisément, cet ouvrier au plus près de la machine, livré à elle et soumis à ses rythmes, exposé aux huiles et aux lubrifiants... Figure caricaturée, qui fait office de repoussoir. De l'autre le technicien ou, du moins, un personnage plus éloigné de la production, installé à la périphérie de l'atelier et, pourquoi pas, dans un bureau, en blouse blanche... C'est de cette position-là dont rêvent ces jeunes au sortir de la formation, au moment de chercher un vrai emploi.

Même quand ils se montrent plus modestes, quand leurs rêves se font plus sages, quand ils concèdent que leur diplôme est fait « pour aller dans un atelier », subsiste quelque chose des espoirs de Karim. Bernard (métallerie), qui avoue qu'avec le « bac pro » on leur a « un petit peu monté le bourrichon », ne dit-il pas : « Avec le bac pro, d'après ce qu'on nous avait dit, avec le bac pro on sortirait au bout de quelques années à montrer notre expérience, on sortirait responsable, chef d'atelier, enfin petit chef et avec une situation au-dessus de l'ouvrier. Et puis, en fait, je m'aperçois que je suis ouvrier comme tous les autres. Et puis, bon... »

Échapper à la condition de « simple ouvrier », accéder à « une situation au-dessus de l'ouvrier », devenir ne serait-ce que « petit chef » ou, mieux, « technicien »... Voilà le but véritable. De n'avoir pu l'atteindre même au

doute, doute sur soi parfois mais plus souvent sur la valeur du titre détenu : « Mais je m'aperçois qu'en fait, je n'aurais pas fait ces deux années de bac pro, je me serais arrêté directement après le CAP/BEP, j'aurais pu être dans la même situation qu'actuellement. [...] Je pense que ça n'a pas été inutile parce que j'ai sûrement appris des choses pendant deux ans de bac pro. Mais de là à dire que... Je ne pense pas que c'est grâce au bac pro que j'en suis... Enfin, sans bac pro, je ne l'aurais pas eu, j'aurais pu avoir, je pense, cette situation aussi » (Bernard).

Le « bac pro » ne leur a pas permis d'atteindre directement les positions professionnelles et sociales auxquelles ils pensaient pouvoir prétendre à leur entrée dans la vie active. D'avoir prolongé leurs études pendant deux années après le CAP/BEP, n'a pas eu le rendement escompté : l'emploi qu'ils ont occupé en premier, dans l'entreprise avec laquelle ils ont noué une relation d'emploi durable, aurait pu être tenu par un titulaire de CAP/BEP, précisément. Il peut encore en être ainsi de leur emploi au moment de l'enquête...

Ces jeunes ont le sentiment, pour utiliser l'expression de Jean-Claude Passeron (1982), d'avoir été payés par leur diplôme « en monnaie de singe »<sup>4</sup>. Pas tant à cause des petits boulots, des périodes de chômage, des incertitudes... Mais bien davantage parce que, dans des entreprises qui les ont recrutés au vu de leur titre pour des activités qui correspondent approximativement à leur spécialité, ils se voient confier des tâches que des titulaires de CAP/BEP pourraient effectuer. Sur des emplois d'ouvriers derrière une machine, chichement payés : « Il y a neuf ans, j'ai commencé au Smic... » (Alain).

Le baccalauréat professionnel promettait de meilleurs salaires... Mais l'assignation à des tâches d'exécution porte un coup plus rude à leurs aspirations de mobilité sociale, celles que la préparation d'un « bac pro » avait d'abord restaurées puis entretenues. Les représentations de l'activité productive que ces bacheliers professionnels s'étaient forgées au cours de leur formation et la réhabilitation sociale escomptée à l'occasion de cette poursuite d'études viennent se briser contre la réalité de la division du travail industriel. L'expérience concrète de l'emploi inflige son démenti à une formation fondée sur la globalité d'une démarche qui mène du projet à sa réalisation et qui, en tant que telle, élude – voire occulte – la division du travail<sup>5</sup> : « Il fallait [à l'école] tout mettre en œuvre, du départ à l'arrivée,

---

<sup>4</sup> J.-C. Passeron (1982, p. 568) : « Les couches populaires et surtout moyennes devant qui s'est ouvert plus largement depuis vingt ans l'accès au système d'enseignement ont souvent l'impression que leurs efforts d'acculturation et leurs sacrifices pécuniaires n'ont été payés par le diplôme qu'en monnaie de singe. » P. Bourdieu (1979, p. 161, par exemple) utilise la même expression.

<sup>5</sup> Dans un article consacré aux savoirs enseignés aux futurs ouvriers, Lucie Tanguy (1983, p. 349) notait que « si l'école prend appui sur la division sociale du travail pour transmettre les connaissances, non seulement elle ne s'y ajuste jamais totalement, mais elle tend même à en repousser les limites... ». Le baccalauréat professionnel a accentué cette distance entre formation et division du travail.

pour que le projet se réalise. [...] Je vous prends l'exemple d'une station de pompage : on donnait telle profondeur, tel débit et tout et on calcule du départ jusqu'à l'arrivée... La pompe, les puissances électriques, les armoires qu'il fallait. Si c'était un truc un peu perdu, donc il fallait qu'on crée la ligne de haute tension pour alimenter cette station... » (Clément, électricité).

« Du départ à l'arrivée » répète-t-il par deux fois... Or ils n'occuperont que rarement dans leur vie professionnelle – quasiment jamais à ses débuts – une position conforme à celle que l'enseignement auquel ils ont été exposés leur donnait à espérer.

Atteints dans l'imaginaire social de leur projet, ces bacheliers professionnels risquent aussi de se trouver démunis face à la tâche qui leur est impartie. Comme la plupart de ses camarades, Benoît (mécanique) n'est entré véritablement dans la vie active qu'après son service national, deux ans après être sorti de formation. Cette situation peut s'avérer embarrassante : « J'avais les chocottes... Deux ans que j'avais quitté l'école et puis je n'avais rien fait dans le domaine [de spécialité]. Fatalement on se pose plein de questions : est-ce que je vais y arriver ? Je ne vais faire qu'une journée ? Des trucs de jeune... »

Benoît avoue aussi n'avoir pas fait grand chose à l'école, même s'il se cache derrière un « on » : « Ben oui... Mais bon, on n'apprend pas grand chose à l'école. Il faut dire ce qui est. À l'école on apprend sur un morceau de papier, au tableau. Bon, il y avait l'atelier pour le bac Productique. Mais bon, ce n'est pas... Ce n'était pas formidable. Et puis l'école, vous êtes plus ou moins intéressé, le principal c'est d'obtenir le diplôme et puis le reste on s'en fout un peu, quoi ! Ben oui ! Après, il faut réfléchir quand même, il faut dire : "Là, il faut y aller !" Donc j'avais tout à apprendre, oui, il fallait que j'apprenne. »

Il complète cet aveu par le constat d'un écart entre ce qu'il a, malgré tout, appris à l'école et ce que l'emploi réclame spécifiquement de lui : « En plus, quand vous rentrez [dans l'entreprise], ce que vous avez appris à l'école, ce n'est pas forcément ce que vous appliquez dans l'entreprise. Vous avez le produit, là c'est du moule : donc c'est quand même assez spécifique. Et puis les machines, il n'y a pas une machine qui est pareille. »

Confrontés à une division du travail qu'ils méconnaissent, ces jeunes bacheliers professionnels en viennent à douter d'une formation professionnelle dans laquelle ils avaient pourtant mis leurs espoirs retrouvés, à la dévaluer et, à l'extrême, à la mépriser.

#### LE SOUCI DE SA CONDITION

Quel(s) effet(s) ces quatre formes de désillusions sont-elles susceptibles de produire sur les comportements individuels ? Notons d'abord qu'elles constituent autant d'épreuves qui font de l'entrée dans la

vie active de ces jeunes gens une expérience souvent traumatisante, vécue dans un contexte de forte insécurité. Or Claude Lévy-Leboyer faisait de cette situation la matrice originelle paradoxale des ambitions professionnelles. Se pourrait-il que l'expérience traumatisante de leur entrée dans la vie professionnelle, non seulement n'en entrave pas la poursuite, mais puisse les installer dans une posture favorable à la mise en œuvre d'un projet de carrière volontaire ? Sans préjuger de la justification de cette thèse par son auteur – nous y reviendrons en conclusion – reprenons donc notre récit là où nous l'avions interrompu : au moment où ces jeunes bacheliers professionnels s'éprouvent démunis face à la tâche qui leur est confiée dans l'entreprise qu'ils aimeraient bien voir les embaucher durablement. Benoît disait qu'il avait bien fallu y aller... Voici comment Guy (électricité), qui refuse toutefois de considérer que sa formation était inutile, décrit son adaptation à l'emploi : « Non, non, sur le tas ! On apprend avec une personne et puis on travaille un peu seul. Et puis, petit à petit on se forme. Il faut au moins deux ans pour que la personne soit à l'aise dans son travail. Un an pour qu'elle puisse se débrouiller seule, entre guillemets, deux ans pour que la personne soit à l'aise dans son travail. »

C'est un nouveau départ qu'il décrit, que Benoît explicite en termes quelque peu catégoriques : « On n'apprend pas le métier à l'école. Moi, je ne l'ai pas appris à l'école. Ce que je sais, je l'ai appris à l'usine. [...] À l'école, on n'apprend pas à travailler. »

Le point de vue n'est pas toujours aussi radical et Benoît entend davantage insister sur la distance entre formation scolaire et situation de travail. Mais il signifie aussi que, par-delà les renoncements et le désenchantement, l'entrée dans l'emploi ouvre un champ d'expérience nouveau et inaugure des apprentissages spécifiques.

Comment s'opère le basculement ? Il faut bien sûr prendre acte de l'état des choses, quoi qu'il en coûte. Karim, confronté à la dévalorisation de son titre mais aussi aux discriminations raciales sur le marché du travail, énonce l'acceptation d'une sorte de principe de réalité : « Que je sois révolté ou pas, je n'avais pas de solution à ma portée. Oui, j'étais révolté ! Il n'y a pas à se cacher. Moi qui ai peiné toute ma vie pour réussir là où je suis avec mes diplômes... Pourquoi ? Il n'y a pas de réponse à se donner, c'est comme ça. Et puis il faut prendre le train en marche et puis vivre. »

Quels qu'aient été ses rêves, il lui a bien fallu, un moment donné, prendre acte de sa situation – « prendre son parti » disait Florent (cf. 1<sup>er</sup> §) – et, comme il dit, « vivre » ! Luc (maintenance) décrit l'étape suivante : « J'ai commencé à travailler en production, sur une machine dite première passe. C'était juste l'alimentation de la machine en bois. Ensuite j'ai appris à régler cette machine-là, toujours en première passe. Après, j'ai réglé des deuxième passe, des moulurières en deuxième passe. Ça c'est des moulurières de finition. Après j'ai appris à régler des perceuses... »

Luc a rapidement accepté un emploi en-deçà de ce qu'il espérait : un emploi d'opérateur dans une menuiserie industrielle, qui ne réclamait ni le titre ni les connaissances techniques qu'il avait acquis. L'abnégation dont il a fait preuve et l'engagement dans l'activité lui ont alors permis de progresser d'une machine facile à régler à des machines plus complexes. Au bout de sept ans, il réussit à quitter la production pour entrer, enfin, au service maintenance : « Mais bon, moi j'ai un tempérament à aller un peu plus loin dans ce que... Donc on se donne à fond et puis on arrive à faire à peu près ce qu'on veut, quoi. Aujourd'hui, je suis arrivé en maintenance et je ne compte pas m'arrêter là ! »

Il a su tirer le meilleur parti d'une situation d'abord défavorable, pour s'y retrouver *in fine* : « Ce que je fais maintenant, aujourd'hui, me plaît. Donc ça me sauve un peu la mise... »

La mise ? La somme des efforts consentis pour obtenir le baccalauréat professionnel.

L'expérience de l'emploi crée ainsi une situation ambivalente : si, d'un côté, elle inflige un démenti sévère aux prétentions des individus, elle leur offre aussi, de l'autre, de nouvelles opportunités. Claude Lévy-Leboyer (1971, p. 345) soulignait que « l'expérience du travail donne aux individus des horizons différents » et qu'elle fournit à leurs ambitions l'occasion de s'actualiser. Mais elle insiste plus encore sur l'importance de « l'estime de soi » (*ibid.*, p. 349) dans le processus d'amorce puis d'affirmation de l'ambition. Or il semble bien que l'installation dans l'activité professionnelle offre avant tout aux jeunes bacheliers professionnels, malgré les blessures narcissiques initiales, l'occasion de restaurer une image de soi positive au fil de leur réussite dans l'activité elle-même. Les étapes d'une carrière probable deviennent alors autant de buts ordonnés méthodiquement, qu'il faut atteindre progressivement et, au fur et à mesure de leur accomplissement, autant de confirmations successives des prétentions de l'individu et de la légitimité nouvelle de ses aspirations. L'amorce de la carrière permet de renouer avec une trajectoire interrompue, celle que l'opportunité du baccalauréat professionnel avait restauré avant que l'entrée dans la vie active ne la remette en cause. Dans cette perspective, le baccalauréat lui-même est rétabli, au moins partiellement, dans sa valeur et son efficacité puisqu'il facilite précisément l'accès à la carrière. Fabien (chimie), à propos de son titre : « Je dirais qu'il permet d'évoluer plus vite. [...] Oui, il y a quand même, au niveau théorie et technique... C'est là que je dirais que ça faisait quand même la différence par rapport à un BEP... »

Reste, ouverte en début de carrière, la question de l'amplitude des espaces de mobilité. Gérard (maintenance), qui a pourtant connu déjà une belle progression, s'interroge : « Si je veux évoluer vers cadre, il faut que je change de boutique. [...] Oui, et sortir du monde ouvrier en allant vers cadre, c'était il y a vingt ans. Aujourd'hui dans les groupes, ce n'est plus possible. Ils préfèrent amener des cadres extérieurs... »

L'engagement dans la carrière pourrait-il alors finir en queue de poisson et se révéler n'être qu'un leurre ? Nous laisserons la question en suspens...

### CONCLUSION

C'est, par le désenchantement qu'elle produit, à « un travail sur soi » ou, plus exactement, à « un travail de soi sur soi » qu'invite – voire contraint – la transition professionnelle. Claude Lévy-Leboyer (1971, p. 352) évoque un « apprentissage de soi », comme capacité à surmonter l'épreuve négative et à restaurer l'estime de soi, avant de conclure que l'ambition professionnelle n'est « ni un trait individuel, ni une résultante du milieu ou de la situation, mais à la fois l'un et l'autre » (*ibid.*, p. 355). Sans nous attacher ici à l'expression « ambition professionnelle », cette définition de ce qui la constituerait nous paraît d'autant plus intéressante qu'elle met l'accent sur les interactions entre l'individu et le milieu ou la situation. C'est dans cette perspective que nous voudrions conclure.

L'entrée dans la vie active a infligé aux jeunes bacheliers professionnels que nous avons rencontrés une série de démentis qui ont constitué, pour eux, autant de désillusions. Celles-ci auraient pu conduire, en d'autres temps, à « une désaffection à l'égard du travail » (Bourdieu 1979, p. 161)<sup>6</sup> mais le contexte global de tension persistante sur le marché de l'emploi incite désormais à des comportements différents. Dans un contexte de dramatisation de l'insertion professionnelle des jeunes survient le moment où il leur faut « prendre leur parti », comme dit l'un d'entre eux, pour « prendre le train en marche », selon l'expression d'un autre. Ce moment d'abnégation est aussi celui où l'individu commence à produire son insertion professionnelle et sociale concrète. Produire ? Oui, dans la mesure où il suspend ses aspirations et se résout à une situation à laquelle il souhaitait échapper. Cet ajustement réaliste inaugure une nouvelle étape : moment d'un nouveau départ, marqué par la nécessité, pour

---

<sup>6</sup> « La désillusion collective qui résulte du décalage structural entre les aspirations et les chances, entre l'identité sociale que le système d'enseignement semble promettre ou celle qu'il propose à titre provisoire et l'identité sociale qu'offre réellement, au sortir de l'école, le marché du travail, est au principe de la désaffection à l'égard du travail et des manifestations du refus de la finitude sociale, qui à la racine de toutes les fuites et de tous les refus constitutifs de la "contre-culture" adolescente. » S'il nous paraît toujours possible de souscrire à la première partie de la phrase, celle qui énonce les écarts entre aspirations produites dans/par l'école et les chances distribuées sur le marché du travail, la situation économique actuelle nous amène à conclure à l'inverse de la conclusion formulée par Pierre Bourdieu dans un contexte idéologique différent et de faire l'hypothèse d'un sur-investissement dans les activités professionnelles par les individus en phase d'entrée dans la vie active.

chacun, de réorganiser son projet personnel. Cette réorganisation<sup>7</sup> du projet s'appuie sur les contraintes objectives de la situation – notamment : apprendre l'activité... et, progressivement, « le métier » – et sur l'évaluation des opportunités qu'elle recèle. S'ouvre alors la perspective de la carrière, dans laquelle les individus s'aventurent à des degrés divers, généralement avec une ardeur d'autant plus grande que l'engagement dans le travail a reçu une première reconnaissance dans l'entreprise. Dès ce moment, l'individu peut entrevoir une mobilité sociale que les circonstances de l'entrée dans la vie active avaient suspendu. Jusqu'à quel point ? Tout dépend, ici, des possibilités effectives de promotion dans les entreprises.

Si des facteurs psychologiques jouent au cours de ce « travail de soi sur soi », la production par chacun de son insertion professionnelle met en jeu l'ensemble des interactions entre les individus et les situations sociales qu'ils expérimentent.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S. (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- ECKERT H. (2004), *Déclassement : de quoi parle-t-on ? À propos de jeunes bacheliers professionnels, issus de spécialités industrielles...*, rapport remis au Commissariat général du Plan.
- LÉVY-LEBOYER C. (1971), *L'ambition professionnelle et la mobilité sociale*, Paris, PUF.
- PASSERON J.-C. (1982), « L'inflation des diplômes, remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII, pp. 551-584.
- TANGUY L. (1983), « Les savoirs enseignés aux ouvriers », *Sociologie du travail*, n° 3, pp. 336-354.

---

<sup>7</sup> Nous employons ce mot au sens que lui a donné la « psychologie de la forme » quand, dans l'analyse de la perception, elle décrit la réorganisation du champ perceptif comme activité du sujet.

---

Les temps du déclassement :  
d'une réalité collective annoncée à un  
sentiment individuel en suspens

*Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer*

La notion de « déclassement » constitue un analyseur désormais traditionnel de l'insertion professionnelle des jeunes, mais son caractère conceptuel demeure problématique. En effet, que l'on entende cette notion dans son acception sociologique (déclassement intergénérationnel) ou économique (déclassement par rapport à un niveau de formation), se pose toujours la question de sa mesure, entre approches normative, statistique ou subjective (Giret et Hatot 2001). Si les deux premières mesures reposent sur des conventions que l'on peut spécifier *a priori* (échelles des positions sociales, nomenclatures d'emploi et de formation, données d'enquêtes), la mesure du déclassement subjectif doit à chaque fois se fixer des instruments *ad hoc* dont l'efficacité doit être systématiquement questionnée. Les variables dites « subjectives » dans les questionnaires d'insertion fournissent des résultats dont l'interprétation demeure délicate, comme en témoigne la contribution de J.-F. Giret.

Par exemple, la question « avez-vous le sentiment d'être employé à votre niveau de compétences ? » laisse aux enquêtés une grande marge d'interprétation et peut produire finalement un résultat très équivoque<sup>1</sup>. Par

---

<sup>1</sup> Les entretiens nous ont permis de revenir sur la compréhension de cette question par les enquêtés. La notion même de compétence étant floue, les jeunes n'ont pas systématiquement interprété cette question de la même manière. Certains y ont répondu positivement en référence à ce qu'ils estimaient être les compétences exigées par leur emploi (« je suis employé à mon niveau de compétences puisque je suis capable de faire mon travail »), d'autres négativement en regard de ce qu'ils estiment être leur potentiel personnel d'évolution (« je suis employé en dessous de

ailleurs, si l'enquête statistique peut évaluer dans quelle mesure les individus se satisfont (ou non) de leur emploi et si la mesure de ce sentiment peut être appréhendée et analysée de manière plus approfondie par le recours à des critères complémentaires (salaire, rapport au travail), elle souffre d'une incapacité à saisir le phénomène dans le mécanisme complexe de sa construction, faute de le considérer dans une perspective processuelle.

Nous souhaitons dans ce texte étayer l'hypothèse selon laquelle le « sentiment de déclassement » serait le produit d'une interaction entre la situation d'emploi et des caractéristiques liées à la trajectoire individuelle qui fondent la représentation « subjective » de l'emploi occupé, plutôt que la perception par l'individu d'un décalage factuel entre son niveau de formation et la qualification de son emploi.

Pour ce faire, une enquête qualitative a été conduite auprès de jeunes sortis du système éducatif depuis au moins cinq ans, dans le but de mieux expliciter les formes et les ressorts du « sentiment de déclassement ». Comme le soulignait fort justement S. Beaud (2000b), « dire le déclassement » ne va pas de soi non seulement du fait de l'exigence de dévoilement que la situation d'entretien impose mais aussi de l'impossibilité dans laquelle se trouvent les individus de penser et formuler des sentiments qu'ils construisent avec d'autres catégories que celles mobilisées par le chercheur. La démarche entreprise a de ce point de vue connu les difficultés d'évitement également décrites par S. Beaud<sup>2</sup>.

L'objet de notre investigation étant en premier lieu l'émergence d'un sentiment de déclassement, il nous semblait éclairant d'appliquer une démarche compréhensive à une population pour laquelle le déclassement objectif est fréquent mais surtout pour laquelle l'enquête permet de repérer une prégnance du déclassement subjectif (Hanchane 2003), à savoir les diplômés de BTS et DUT des spécialités tertiaires.

L'analyse du matériau qualitatif invite véritablement à considérer le « sentiment de déclassement » comme un phénomène contingent qui se construit dans l'interpénétration des histoires scolaires, professionnelles et personnelles des individus. À l'instantanéité d'un tel sentiment saisi au travers de l'enquête, on opposera les temporalités de son émergence, de son expression et de ses transformations au fil des trajectoires.

---

mon niveau de compétences puisque je pourrais faire ce que fait mon supérieur »), mais sans qu'il y ait nécessairement référence, même implicite, aux acquis de la formation initiale.

<sup>2</sup> Outre le nombre important de refus d'entretien, nous avons constaté que les individus vivant les situations les plus difficiles sont aussi ceux qui ont eu le plus de difficultés à les évoquer.

## LA CONSTRUCTION DE L'INDÉTERMINATION DANS LA FORMATION INITIALE

Un trait fortement marqué dans les parcours des jeunes interrogés semble être la faible structuration de leurs stratégies scolaires. Les choix d'orientations, dans le secondaire d'abord, dans le supérieur ensuite, apparaissent peu motivés par des projets précis, et sont rarement guidés explicitement par l'accès à un type de diplôme ou à un type d'emploi.

*Le BTS tertiaire, un choix sans mobile ?*

En matière de choix scolaires, l'indétermination domine. On peut toutefois repérer deux types principaux de parcours : d'une part les réorientations de type essai/erreur (retour à une formation professionnalisante après un passage par l'université par exemple) ; d'autre part les orientations structurées par un « déterminisme de proche en proche » (Duru-Bellat *et al.* 1996), où les choix de filières ne sont pas le résultat d'un choix explicite et motivé.

De ce fait, la préparation d'un BTS ou DUT tertiaire s'avère presque toujours dissociée d'une représentation d'un quelconque avenir professionnel susceptible d'en découler, même si la finalité professionnelle de ce type de formation est en elle-même prise en compte.

« Donc au lycée, j'ai fait un bac sciences et technologies tertiaires, c'était plus centré sur l'adminis... enfin sur le secrétariat. Donc c'était l'ex-bac G1. Donc après lorsque j'ai eu mon bac, je suis allée une année en faculté de droit. Bon ça m'a pas plu parce que j'étais pas... j'étais pas assez encadrée, ça me convenait pas. Alors je me suis retranchée sur un BTS assistante de gestion... »

« J'étais dans la mouvance comme ça commerciale euh... de fin de bac. Donc forcément aller en IUT c'est ce qu'il fallait faire. J'ai suivi sans vraiment me poser de question je pense. »

Qui plus est, si l'orientation en BTS/DUT tend à s'imposer « naturellement » aux détenteurs d'un baccalauréat technologique ou professionnel, il s'avère également que l'orientation antérieure vers ces sections a rarement relevé d'un choix positif. Sans parler d'échec scolaire en tant que tel, puisqu'ils sont pour la plupart satisfaits d'avoir pu poursuivre leurs études jusqu'à bac + 2, les jeunes expriment plus ou moins implicitement la restriction de leurs choix d'orientation possibles compte tenu de leurs résultats dans le secondaire.

Ce type de détermination scolaire, par la négative, peut être considéré comme source du paradoxe par lequel l'absence de projet scolaire et professionnel aboutit à une orientation vers l'enseignement supérieur professionnalisant.

De toute façon je comptais avoir au moins un bac. Donc j'ai choisi le bac STT euh... tertiaire. C'était action communication commercial, je crois que c'était comme ça oui. Parce que dans le général je pouvais pas, j'avais pas assez de bonnes notes. Et puis... le commercial m'intéressait.

Donc j'ai fait un bac STT. Après ben la suite logique c'était un BTS action co, mais je savais pas ce que je voulais faire, je faisais un BTS action co parce que c'était la suite logique de mon bac. Et puis pendant mon BTS euh... je me suis plue dans le commercial mais euh... le commercial c'est assez vaste et euh... j'avais envie de me spécialiser. Donc j'ai essayé de trouver des renseignements là-dessus. Euh... nul, j'ai eu aucun renseignement, il a fallu que je me débrouille par moi-même.

Mais quelles sont alors les images que se forment ces jeunes, en majorité titulaires d'un baccalauréat technologique, d'une scolarité supérieure dans une filière professionnelle ?

Là encore, les représentations sont floues, et à l'exception de quelques individus clairement intéressés par un métier ou un secteur identifié, les débouchés sont perçus d'une manière très globale, définis en référence à la fois aux spécialités de formation et au niveau d'études sans que l'un ou l'autre de ces éléments n'apparaisse cependant comme structurant.

« Ben je savais que c'était... tout le monde me disait c'est très bien le BTS action commerciale. Parce que tu peux rentrer dans tout. Comme j'avais pas d'idée précise, c'est vrai que pour moi ça m'intéressait parce que ça pouvait être dans le commercial mais ça pouvait être même ailleurs parce que je dirais que... le niveau bac + 2 pouvait m'amener à plusieurs... »

Dans le tertiaire, davantage semble-t-il que dans l'industrie, le niveau bac + 2 semble se situer à un carrefour de représentations, dans lequel sa place demeure mal définie. Tout se passe comme si ce niveau constituait un hybride entre formation professionnelle et enseignement supérieur, susceptible de faire l'objet de lectures ambivalentes, voire contradictoires.

Le BTS/DUT est vu à la fois comme « trop haut » pour accepter un emploi déqualifié (entendu surtout, on le verra, comme travail répétitif et faiblement rémunéré) et comme « trop bas » pour déboucher sur des postes à responsabilité. Du coup, les jeunes peuvent éprouver le sentiment qu'ils ont « fait des études » sans en percevoir à terme l'utilité. Force leur sera par la suite de constater que le bac + 2 ne « protège » plus à coup sûr des tâches les moins valorisantes, sans pour autant, en particulier dans le tertiaire, ouvrir les portes d'une véritable « carrière » dans les catégories moyennes d'emploi.

« Oh le travail n'était pas désagréable. Mais bon j'avais pas fait deux années de BTS pour me retrouver ouvrière à la finition. C'est ce qui m'embêtait en fait. »

« Moi qui avais dit à tout le monde, moi avec un bac + 2 je veux pas être caissière, je veux pas être ci, je veux pas être ça. Ben là je me retrouvais bien mal à l'aise. »

L'indétermination de l'avenir possible se redouble alors d'une ambiguïté concernant l'avenir probable. Les jeunes envisagent un emploi dans des domaines d'activités aux frontières floues, et dans des catégories vagues ; parfois, ils identifient un emploi possible par un intitulé, mais très rarement par un statut ou une qualification. S'ils sont sans doute

conscients que les filières supérieures courtes ne les destinent pas aux plus hautes fonctions, ils semblent pourtant incorporer au cours de leur scolarité l'idée d'un niveau « minimal » d'emploi accessible à l'issue de la formation.

*Des visées professionnelles structurées a minima*

C'est en effet au cours de la scolarité supérieure que semblent se construire « à la hausse » les aspirations professionnelles, davantage semble-t-il en termes de niveau d'emploi ou de facilité d'accès à celui-ci que de caractérisation de « métiers » futurs. Le rôle du corps enseignant dans la diffusion de ce type de représentations est fréquemment souligné.

« On nous disait : "Ah vous aurez votre BTS, ça sera plus facile de trouver du travail qu'avec un simple bac." Mais ils ne nous ont pas dit qu'il fallait de l'expérience. »

Dans le domaine des formations tertiaires, on pourrait considérer que le BTS joue aujourd'hui le rôle que S. Beaud et M. Pialoux (1999, p. 184) attribuaient au baccalauréat professionnel en milieu industriel, celui d'un « moyen de dépasser la perspective du SMIC ».

À l'exception de cette dimension salariale, la question de l'adéquation formation-emploi n'apparaît donc pas comme centrale dans les discours des jeunes, qui manifestent d'ailleurs un sentiment récurrent d'inutilité de la formation initiale : si des savoir-faire acquis en formation peuvent être ponctuellement mobilisés, par exemple des connaissances informatiques, la formation bac + 2 est presque toujours jugée « loin » du travail exercé.

Pour les sortants des spécialités tertiaires, la question de la mobilisation des acquis scolaires dans l'exercice professionnel ne se pose pas vraiment, et peut même en limite paraître incongrue. Les jeunes, on l'a vu, ne se représentent pas leurs débouchés en termes de métiers, et les acquis de la formation existent en quelque sorte « pour eux-mêmes », la construction d'un savoir-faire professionnel étant renvoyée à l'acquisition d'une expérience concrète.

« Ah ben ça s'est bien passé, c'était bien. Bon par contre j'ai trouvé encore assez vague comme études quoi enfin... c'est pas en sortant de là qu'on sait travailler quoi. Je trouve. »

Le sentiment qu'ils laissent transparaître correspond davantage à l'idée que si une adéquation existe (ou a existé), elle ne les concerne pas (ou plus), l'adéquation en termes de contenu étant renvoyée aux niveaux inférieurs (CAP), celle en termes de qualification aux niveaux supérieurs (bac + 5), de manière cohérente avec ce que l'on a dit plus haut du caractère ambigu du niveau bac + 2.

Jean Pierre Faguer écrivait, en 1983, à propos de bacheliers de la série E : « Leur avenir semble se concrétiser autour de la définition d'un marché du travail intermédiaire entre celui auquel accèdent les diplômés des grandes écoles et celui de la main d'œuvre ouvrière, avenir que recouvre la notion assez vague de technicien, intermédiaire entre l'ingénieur et

l'ouvrier. » Que dire alors du caractère on ne peut plus vague de la caractérisation du marché du travail des titulaires de diplômes tertiaires à bac + 2, espace d'indétermination aussi bien du point de vue sociologique que statistique, là où la concurrence des diplômés d'école de commerce limite l'accès aux positions de cadre tandis que l'élévation globale du niveau scolaire laisse ouverte les délimitations tant internes qu'externes de la catégorie des employés (Chenu 1990).

Le rendement potentiel d'un diplôme de niveau 3 (tertiaire notamment) sur le marché du travail demeure donc pour les jeunes une idée floue, sans que l'on puisse affirmer pour autant qu'ils ignorent tout de l'univers des possibles que délimite leur formation. Celui-ci, on l'a dit, est d'abord défini « en creux » comme l'espace entre ce que le bac + 2 ne permet pas d'exiger et ce qu'il impose *a priori* de refuser.

Un fait qui apparaît comme manifeste au fil des discours est que les jeunes se basent, pour envisager leur avenir, sur une représentation globale et schématique du domaine ou du secteur d'activité auquel est supposée conduire leur spécialité de formation. Le flou des métiers et surtout des niveaux de qualifications, particulièrement prégnant dans le tertiaire, ne permet pas aux jeunes de se forger une image précise des emplois auxquels ils sont ou non susceptibles de prétendre à l'issue de leur formation.

#### RENONCEMENT ET INSATISFACTION FACE AUX EMPLOIS INAJUSTÉS ET AU TRAVAIL DÉQUALIFIÉ

##### *Premiers emplois déqualifiés : quand le marché du travail impose sa loi*

L'analyse des discours concernant les premières recherches d'emploi<sup>3</sup> présente une assez grande régularité en ce sens que les individus semblent vouloir s'affranchir de leur diplôme (sans remettre en cause pour autant leur formation), comme s'ils anticipaient une déconvenue quant à son usage immédiat sur le marché du travail. Nous ne voulons pas dire par là qu'ils mettent de côté toute tentative de trouver un emploi correspondant à la formation qu'ils ont suivie mais qu'ils semblent avoir incorporé le discours patronal de « rupture » entre l'emploi et le diplôme (y compris

---

<sup>3</sup> La lecture des entretiens montre qu'il existe une ambiguïté à définir le « premier emploi » et que celui-ci n'est pas réductible à une situation contractuelle entre un individu et une entreprise. Pour certains interviewés, la succession d'emplois précaires, de différentes missions d'intérim constituent une « séquence d'emplois » sur lesquels ils ne souhaitent pas revenir (et qu'il est difficile de leur faire détailler, ces expériences étant jugées sans importance), le « premier emploi » marquant survenant plus tardivement tandis que d'autres expérimentent dès le premier contrat de travail (qu'il soit précaire ou non) l'emploi, l'expérience professionnelle à partir de laquelle se construira leur trajectoire.

lorsqu'il s'agit d'un diplôme professionnel) et être prêts à payer le prix de leur jeunesse et de leur inexpérience. La recherche d'un emploi vient une fois encore souligner l'aspect contingent du choix de la spécialité des formations supérieures suivies et l'indétermination professionnelle que le déroulement des études n'a pas contribué à lever.

S'ils semblent partager le sentiment de ne pouvoir revendiquer des emplois précisément ajustés à leur diplôme (mais n'est-ce pas là un effet de justification *a posteriori* des situations de désajustement qu'ils ont connues durant leurs premiers emplois ?), ils se distinguent néanmoins quand ils évoquent plus précisément les démarches entreprises pour trouver un travail. Schématiquement, on pourrait opposer dans les recherches d'emplois deux représentations du lien qu'établissent les individus entre formation, diplôme et emploi.

L'une repose sur la croyance qu'il peut exister une forme de correspondance, même lâche, entre emploi et formation, opinion entretenue sans doute par le caractère relativement large des spécialités tertiaires (« avec ce BTS [comptabilité-gestion] on pouvait aller en comptabilité, puisqu'en compta c'est approfondi, le secrétariat bien sûr, puis au niveau du commerce, par exemple assistante commerciale, plein de choses » dit une des interviewés à propos de ses premières recherches). La croyance s'avère assez rapidement démentie et la nécessité de trouver un emploi « rattrape » les individus. C'est ainsi que passée la période des premiers échecs pour des postes situés « dans leur branche »<sup>4</sup>, ces derniers se replient rapidement sur des emplois relativement mal ajustés à leur diplôme et le plus souvent déqualifiés. Les individus ayant adopté ce type de conduite dénoncent alors les défauts d'appréhension des besoins du marché du travail par le système éducatif, ainsi qu'une carence de « l'orientation » entendue dans un sens général (qu'elle soit scolaire ou réalisée sur le marché du travail par les intermédiaires de l'insertion, ANPE, missions locales).

L'autre représentation renvoie à une anticipation de l'inadéquation de la formation aux exigences du marché du travail et à l'impérieuse nécessité dans laquelle se trouvent les individus de se conformer aux règles en vigueur.

« Je voulais travailler en grande surface, je sais que les évolutions sont assez rapides donc et puis il me semble que... commencer à la base, c'est quand même une bonne façon. »

Les individus porteurs de cette représentation sont peu nombreux ; ils ont en commun une idée relativement précise du secteur d'activité dans lequel ils veulent travailler ou d'une fonction qu'ils souhaitent occuper. Leurs connaissances même sommaires du monde du travail les conduisent à marquer un détachement au moins momentané vis-à-vis de la formation qu'ils ont suivie et du diplôme qu'ils ont obtenu. La manière dont les

---

<sup>4</sup> Terme flou que les interviewés préfèrent à celui de « métier ».

individus s'en détachent prend des formes variables, en grande partie liée au type d'orientation professionnelle qu'ils souhaitent prendre.

L'acceptation des règles contraignantes du marché du travail qui se traduit par un renoncement plus ou moins immédiat à son diplôme d'origine (et au niveau qui lui correspond) est d'autant plus rapidement consentie que les individus sont engagés dans une vie maritale et qu'à l'urgence de travailler viennent s'ajouter des arbitrages familiaux qui limitent encore l'éventail des possibilités de recherches. Le bilan des premiers emplois occupés montre que bien souvent il y a déqualification.

Au total, ce n'est ni la durée de chômage<sup>5</sup> ni le statut de l'emploi (le plus souvent à durée limitée en CDD ou par intérim) emprunt de certains renoncements qui marquent le sentiment d'insatisfaction. En revanche, le sentiment de la déqualification prend une réelle consistance à travers l'épreuve du travail quotidien.

#### *La déqualification à l'épreuve du quotidien*

Parler du travail au quotidien, du contenu des activités, des rapports sociaux de travail, des conditions de travail et des salaires conduit l'individu à parler de son expérience personnelle dans une perspective relative, se comparant tantôt à ses collègues occupant les mêmes postes que lui, tantôt à ses supérieurs hiérarchiques. C'est en adoptant ce point de vue que l'expression du désajustement se fait manifeste, doublée de celle de l'insatisfaction. Il se caractérise par quatre dimensions principales.

Les activités ne sont pas toutes présentées spontanément comme déqualifiantes surtout lorsqu'il s'agit des premières expériences de travail. Le sentiment de déqualification viendrait davantage de la rapidité avec laquelle les individus ont maîtrisé le contenu de leur poste et de la lassitude qui s'ensuit, de l'obligation de réaliser des activités pour lesquelles ils n'ont pas d'intérêt et éventuellement de l'impossibilité d'apporter une contribution personnelle à la réalisation de l'activité (même et surtout s'il s'agit de modifier des façons de faire instituées de longue date en vue de les améliorer).

Interrogés sur l'autonomie dont ils disposent dans leur travail ou encore sur l'usage de leurs connaissances scolaires dans le cadre de leurs activités, les interviewés sont spontanément amenés à comparer leur niveau de diplôme à celui qu'ils imaginent le plus pertinent pour occuper

---

<sup>5</sup> Elle n'excède guère – sauf à de rares exceptions – six mois. D'ailleurs, certains interviewés n'ont pas connu de période de chômage. Encore faut-il souligner que les périodes de recherche particulièrement courtes sont associées aux emplois les plus déqualifiés, certains interviewés concernés par ces situations ayant rapidement abandonné leurs prétentions d'un emploi correctement ajusté. À l'inverse, le refus catégorique d'un certain type d'emploi jugé « inacceptable » se traduit – dans des cas certes rares – par un temps de chômage plus long, au risque de voir la déqualification s'opérer malgré tout.

leur poste. À ce jeu des comparaisons, le « niveau » du bac + 2 subit parfois une chute vertigineuse :

« Est-ce que pour cet emploi vous utilisiez les savoirs acquis pendant vos études ?

– Ça c'est... non. Non pas vraiment en fait. C'est plutôt... surtout au niveau des capacités enfin des capacités ... au niveau de la rigueur tout ça, tout ce qui est... ça jouait plus là-dessus ; je veux dire j'aurais pas eu un BTS assistant de gestion, n'importe qui, même quelqu'un qui avait un... qui avait un BEP ou un CAP, s'il était rigoureux, il s'en serait sorti dans ce poste. Ça dépendait pas du tout du diplôme quoi. Je dénigre pas les BEP CAP mais je veux dire c'est... il n'y a pas besoin d'avoir bac + 2 ou bac + 6. »

Les relations avec les collègues de travail ne nourrissent que rarement un sentiment d'insatisfaction. Il est vrai que dans certains cas, les interviewés partagent avec leurs collègues de travail leur titre ou leur niveau scolaire et vraisemblablement leurs débuts de carrière contrariés. Quand cela n'est pas le cas, certains collègues plus anciens et expérimentés peuvent forcer le respect des plus jeunes par leur maîtrise du métier et présenter une sorte de modèle professionnel. À l'inverse et par comparaison, la présence du supérieur hiérarchique vient plus nettement concrétiser la déqualification. On soulignera que le thème de la hiérarchie est venu de manière assez systématique dans les entretiens, tout en cristallisant deux dimensions différentes de la situation de déqualification. Si l'on s'intéresse tout d'abord aux activités administratives, on constate que la présence du supérieur hiérarchique inscrit objectivement l'individu dans une division du travail ; dès lors, ce dernier ne peut plus considérer d'une manière absolue son emploi et l'éventuel intérêt de son contenu, ces deux aspects prennent une dimension sociale qui associe à la fois le contrôle et l'absence d'initiative. Dans d'autres cas, le supérieur hiérarchique réalise des activités que l'individu estime être en mesure d'effectuer et sans qu'il y ait pour autant remise en cause de l'autorité du supérieur ce dernier personnifie la situation de déqualification.

Si concernant les conditions de travail, on peut opposer les emplois administratifs pour lesquels la pénibilité du travail est plus celle de la routine ou de la lassitude à ceux du commerce et de la distribution pour lesquels les horaires, l'intensité du travail sont fortement contraignantes, tous ces emplois présentent la caractéristique commune d'être faiblement rémunérateurs. Si le salaire n'est pas en soi un élément d'insatisfaction (sauf bien sûr dans les cas flagrants d'exploitation), il est néanmoins pour les interviewés une occasion de souligner l'inadéquation entre les promesses enchantées des études supérieures et la réalité des emplois occupés.

« On nous fait miroiter quand même lorsqu'on est à l'école, qu'un BTS on vous embauche pas en-dessous de telle ou telle rémunération. [...] C'est pas du tout le cas. L'offre et la demande au niveau de l'emploi, il y a un tel fossé que... même si j'ai un bac + 2 j'aurais dû demander... je sais

pas je vais dire une bêtise, j'aurais dû demander dix mille francs net par mois. J'aurais jamais pu. On nous dit : "Vous savez il y a beaucoup de personnes qui ont votre diplôme, qui sont prêts à être embauchés au niveau du Smic". »

L'épreuve quotidienne du désajustement varie selon que les individus s'engagent en connaissance de cause dans des emplois déqualifiés ou qu'ils font après-coup l'« amère » expérience de la déqualification. Ce qu'on pourrait presque qualifier de « travail de deuil » du diplôme et du niveau ne s'opère pas dans les mêmes conditions et la résolution du conflit de l'inadaptation prend des voies différentes qui les opposent à la fois en termes d'emploi (inscrits tantôt dans le cadre de mobilités internes ou externes à l'entreprise) et en termes de « temporalités » (linéaire mais longue ou plus rapide mais toujours aléatoire).

Les jeunes diplômés entrés aux plus bas échelons de la hiérarchie des emplois (dans l'industrie, dans la vente mais aussi dans un cas au sein de la Fonction publique) se soumettent sans illusion à la « sanction » de la déqualification. Ils passent des entretiens au cours desquels il est manifeste que leur diplôme ne sera pas reconnu. Le sentiment du déclassement est parfois « atténué » lorsqu'ils constatent qu'il ne s'agit pas d'un déclassement individuel mais d'une politique d'entreprise et d'une gestion de la main-d'œuvre qui rétrogradent progressivement les diplômés et les individus qui les détiennent.

Dans d'autres situations (emplois administratifs mais aussi certains emplois du commerce ou encore dans le cas du poste d'animatrice informatique en emploi-jeune), la situation de recrutement est beaucoup plus ambiguë. Si les jeunes embauchés ont conscience que leur spécialité de formation n'est pas centrale, ils pensent néanmoins que le niveau de leur diplôme est important parce qu'il est (plus ou moins) affiché dans les conditions du recrutement. Ils pensent se former au travail voire se spécialiser dans les activités de l'entreprise mais sont progressivement confrontés au « sous-dimensionnement » de leur poste, à la sous-utilisation de leurs compétences, à l'incapacité de leur organisation à les former et à l'absence de perspectives d'évolution. On ne sera pas étonné que les individus concernés soient particulièrement critiques vis-à-vis de ces organisations de travail déqualifiantes mais ils savent aussi le coût qu'ils devront payer pour sortir de l'impasse de leur situation.

#### DÉPASSER LE « SENTIMENT » DE DÉCLASSEMENT : QUELLES ISSUES POSSIBLES ?

Nous allons apprécier la question du désajustement dans la perspective plus large de l'ensemble des carrières. Certes les carrières étudiées se déroulent sur des durées encore relativement courtes puisque les interviewés ne cumulent que cinq ans de vie professionnelle. Il n'en demeure pas moins que les individus ont su mettre à profit cette période

pour se forger une vision réaliste des possibilités qui s'offrent à eux, soit en termes de changements effectivement réalisés, soit en termes de perspectives de changement.

Parmi les interviewés, ceux qui ont été recrutés dans de grandes entreprises ou groupes de la distribution et dont on rappellera qu'ils avaient commencé aux premiers échelons de la qualification ont connu une progression de carrière régulière au sein de leur entreprise. Si les progressions se réalisent lentement, elles sont réelles et surtout elles permettent aux individus concernés de se projeter sur un plus long terme qui consacrera éventuellement à la fois leur valeur professionnelle et d'une certaine manière aussi leur diplôme<sup>6</sup>. On ne sera donc pas étonné que les individus témoignent une forme de reconnaissance et d'attachement vis-à-vis de leur entreprise. Les formations internes accompagnant les promotions viennent renforcer le sentiment que leur entreprise a une politique de gestion du personnel dans laquelle ils prennent pleinement leur place.

« À mon premier poste, j'étais employé au rayon épicerie-salé. Une année après être entré en 98, j'ai suivi une formation pour être second de rayon. Ça a duré deux ans. En 2001, j'ai été promu chef d'équipe, c'est à peu près le même statut que le second. Deux ans après en 2003 j'étais second de rayon.

Q : En passant second de rayon, vous avez eu plus de responsabilités...

Oui. C'est plus intéressant, on touche un peu plus de personnes, on fait des tâches bien plus différentes. Et puis c'est un vrai... un vrai challenge, vous savez s'occuper de quarante personnes à deux, c'est pas évident. Et puis ça fait évoluer personnellement. J'avais quarante personnes... c'est pas pareil, c'est difficile. [...]

Q : Actuellement, quels sont vos projets ?

Vous savez, moi j'ai pas de grandes ambitions. Si, j'aimerais quand même passer dans l'encadrement, niveau cadre. C'est un statut qui est quand même assez avantageux et puis on a beaucoup plus de responsabilités. On est tenu à son chiffre d'affaires, on a des évaluations, des objectifs très précis sur le chiffre d'affaires, sur la marge enfin sur plein de choses comme ça, et c'est très intéressant, c'est un métier très varié. Mais il me semble que ce sera toujours dans la grande distribution.

Q : Dans la même entreprise ?

Vous savez, on s'y attache à son entreprise et... c'est vrai que j'aurais du mal à... à quitter cette entreprise, c'est possible. On s'y attache et... une fois qu'on y est entré... Puis elle est pas si mal, elle est bien, elle... elle a de bons côtés, elle est assez familiale, assez proche des gens. Et puis je vois pas bien ce que je pourrais faire d'autre. »

---

<sup>6</sup> Pour la grande distribution, le discours commun – que l'on retrouve d'ailleurs dans les interviews – a tendance à dénier toute valeur aux diplômes y compris pour les postes de chef de rayon ou de management et en retour de valoriser l'engagement professionnel, les qualités humaines et relationnelles.

Si les progressions évoquées se déroulent – assez logiquement – au sein d’une filière professionnelle, il est également intéressant d’évoquer le cas quelque peu différent du « rattrapage » de carrière. Il s’agit d’une jeune diplômée d’un BTS « assistante de gestion », employée à un poste d’ouvrière de finition après une période d’un an de chômage. Elle n’a pas « caché » son diplôme et à l’occasion d’un remplacement au standard, le service du personnel lui demande d’occuper le poste. Après une période d’alternance entre le travail de production et celui de l’administration, elle est progressivement « sortie » de la production (suivant ses propres termes) pour intégrer de manière durable le service du personnel. Suite à une restructuration, elle est ensuite affectée au service de la comptabilité pour y occuper un poste de comptable.

Quelques individus ont donc bénéficié à travers un emploi dans une grosse entreprise d’une mobilité promotionnelle permise par l’existence de marchés internes du travail. La grande entreprise réalise – en posant certes des conditions initiales d’emploi particulièrement exigeantes – la fonction de mobilité dans un cadre général de stabilité à laquelle semble aspirer une part importante des jeunes.

Les mobilités externes constituent une autre manière de « sortir » des situations de désajustements. Si les interviewés pris dans des situations d’urgence acceptent en tout début de vie active des emplois déqualifiés, il n’en demeure pas moins qu’ils sont également prêts à démissionner de ces postes si les conditions leur paraissent inacceptables. Plus d’un tiers des individus de notre échantillon a pris cette décision. Certes il faut distinguer les cas des premiers emplois pris à la hâte et qu’un autre emploi pourrait venir remplacer sans un « surcoût » de recherche d’emploi (telle jeune femme quitte un emploi de la télévente au bout de trois semaines : « Ça ne me plaisait pas », telle autre démissionne d’un emploi de négociatrice dans l’immobilier : « L’exploitation c’est terrible ») des emplois plus stables dans lesquels les individus sont « installés » de plus longue date.

Dans le premier cas, la situation est jugée insupportable et la recherche d’emploi s’effectuera de telle sorte à éviter de reproduire ces expériences malheureuses. À défaut de savoir précisément quelle orientation donner à leur recherche d’emploi, ces individus savent ce qu’ils ne peuvent plus accepter.

Dans le second cas, les démissions sont davantage réfléchies et elles reposent sur un choix plus sûr et arrêté de l’emploi visé. Dans certains cas, elles reposent sur un pari risqué mais c’est le prix à payer pour réparer une « frustration » professionnelle.

Au total, ces conduites illustrent le sentiment que les individus peuvent également peser dans leur carrière et devenir plus sélectifs, voire exigeants, forts de leur expérience professionnelle. Leur jeunesse ne semble plus vécue comme un handicap mais comme une ressource qui permet des mobilités sur le marché du travail et une capacité à s’adapter aux emplois qu’ils peuvent trouver. Cinq ans environ après leur entrée sur le marché du travail, ils n’ont pas tous réussi à ajuster complètement leur

spécialité de formation initiale aux emplois qu'ils occupent mais ils ont une appréhension plus fine des emplois qu'ils souhaitent occuper et de la marge de manœuvre dont ils disposent pour réaliser leurs objectifs professionnels. Ils expriment le sentiment que leur carrière démarre, alors que leurs premiers emplois tendent à lui conférer un caractère erratique.

Leitmotiv des individus dont les situations se caractérisent par une faible progression professionnelle et l'absence de perspectives d'évolutions, l'attachement aux valeurs de la « vie privée » et à la réalisation de soi vient en quelque sorte servir de justification à l'absence de tentative propre à remédier à une situation d'emploi déqualifiée. S'il est courant d'affirmer que les jeunes actifs souhaitent majoritairement « concilier » leur vie privée et leur vie professionnelle, il faudrait sans doute prendre en compte comme étant au principe de ce type d'attitudes les désillusions éprouvées par un certain nombre de jeunes quant à la reconnaissance qu'ils peuvent obtenir de leur investissement professionnel initial.

Si les responsabilités familiales sont plus souvent invoquées par les femmes pour justifier *a posteriori* une prise de distance vis-à-vis de l'univers professionnel, la tentation d'un « retrait » dans une dimension personnelle n'épargne pas pour autant les hommes lorsque leur motivation au travail décline faute de rétributions jugées suffisantes.

## CONCLUSION

Partant de l'idée d'un « sentiment de déclassement » saisi de manière instantanée comme impression d'être « employé en dessous de son niveau de compétences », nous aboutissons au constat d'un vécu complexe de l'ajustement processuel entre formation et emploi.

Les jeunes interrogés entendent la notion de « compétence » dans un sens proche de celui des employeurs, comme une réalité évolutive et liée à une pratique professionnelle. Ils ont appris tout au long de leur parcours d'insertion à dissocier les compétences qu'ils maîtrisent, les connaissances qu'ils détiennent (et parfois mobilisent dans l'exercice de l'activité) et le niveau de diplôme qu'ils possèdent, parce que les conditions d'emploi offertes aujourd'hui aux salariés débutants ne leur laissent guère d'autres possibilités.

L'idée d'une correspondance entre formation et emploi n'a pas pour autant perdu toute réalité à leurs yeux, mais ils ne l'envisagent pas comme un phénomène mécanique, c'est-à-dire collectif et instantané ; elle constitue davantage pour eux un horizon vers lequel tendent leurs processus d'acquisition d'expérience et d'apprentissage des règles des marchés du travail.

Si, à un moment donné de leur trajectoire, ils éprouvent effectivement un sentiment de désajustement entre les caractéristiques de leur emploi et ce qu'ils perçoivent de leurs capacités personnelles (que l'on pourrait

choisir de nommer « déclassement subjectif »), ce sentiment apparaît à la fois comme résultat d'un processus d'adaptation au marché du travail et comme point de départ de futures stratégies de revalorisation.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S. (2000a), « Jeunes ouvriers bacheliers. Sur le déclassement des enfants de la démocratisation », *Lien social et politique, RIAC*, n° 43, pp. 103-112.
- (2000b), « Bacheliers ouvriers ou précaires. Dire et gérer le déclassement » in I. BILLIARD, D. DEBORDEAUX et M. LUROL (coord.), *Vivre la précarité. Trajectoires et projets de vie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- BEAUD S. et PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- CHENU A. (1990), *L'archipel des employés*, Paris, INSEE.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. et SOLAUX G. (1996), « La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la troisième à la terminale », *Les notes de l'Irédu*, n° 96/7, 1996.
- FAGUER J.-P. (1983), « Le baccalauréat E et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, pp. 85-96.
- GIRET J.-F. et HATOT C., (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche, l'exemple des BTS et des IUT », *Formation Emploi*, n° 75, pp. 59-73.
- HANCHANE S. (coord.), (2003), *Déclassement et diversification des parcours de formation. Un réexamen de l'efficacité du système éducatif*, rapport pour le Commissariat général au Plan, LEST, Aix-en-Provence, 2004.
- HANCHANE S. et VERDIER É. (2002), « Déclassements et valorisation des ressources éducatives », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 45-48.

---

## Le déclassement dans les Fonctions publiques d'État et territoriale

*Vanessa di Paola, Stéphanie Moullet et Josiane Vero*

Depuis<sup>1</sup> le milieu des années 1980, l'augmentation accrue du nombre de surdiplômés dans la Fonction publique d'État est manifeste ; si bien que l'existence du phénomène de déclassement constitue un terrain de convergence.

Dans un registre normatif, l'examen du profil des candidats admis aux concours de la Fonction publique et leur nombre croissant révèlent une tendance au recrutement de jeunes pourvus d'un niveau de formation *a priori* supérieur à celui requis pour l'emploi occupé (Gamel 1995, 2000 ; Cieutat et Tenzer 2000 ; Bordarier et Doroskcuk 2001 ; Rouban 2004). En témoigne, par exemple, la proportion croissante d'étudiants admis au concours d'inspecteur élève de l'administration des douanes entre 1985 et 1994. Avec plus de 83 % des admis possédant un niveau d'études (bac + 4 ou plus) supérieur au diplôme exigé (bac + 2 ou licence) en 1994 pour à peine plus de la moitié (54 %) neuf ans plus tôt, la poussée du déclassement est nette. Sur cette même période, le phénomène est notamment identifié à partir d'autres concours de la Direction générale des douanes ou de la Direction générale de la concurrence de la consommation, de la répression et des fraudes pour des concours de catégorie A, B ou C (Gamel 1995). Sur une période plus récente, le constat se prolonge. Ainsi, pour les concours externes organisés en 1998, 52 % des reçus en catégorie C et 61 % en catégorie B étaient surdiplômés ; Selon la famille de corps, le taux de déclassés atteint jusqu'à de 95 % pour la catégorie C (Bordarier et Doroskcuk 2001).

---

<sup>1</sup> Les auteurs remercient Françoise Cédó pour son aide sur la nomenclature des professions et catégories sociales (PCS).

Dans un registre plus subjectif, le déclassement est repérable par le sentiment qu'ont les individus par rapport à l'exercice de leurs fonctions. En atteste une étude commandée par le Commissariat général du plan pour le groupe « gestion de l'emploi public » montrant que pour les plus diplômés des agents de catégorie B et C et, en particulier chez les plus jeunes, le sentiment de n'être pas utilisé au maximum de leurs aptitudes était largement partagé (Cieutat et Tenzer 2000).

Pourtant, à l'exception de quelques travaux récents, on sait peu de choses sur l'ampleur du déclassement dans la Fonction publique, car la faiblesse des données statistiques disponibles empêche de le mesurer avec précision. Or, le découpage traditionnel entre Fonction publique d'État et Fonction publique territoriale conduit à s'interroger sur la caractérisation du phénomène dans chacune de ces Fonctions publiques dans la mesure où les logiques de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre qu'elles sous-tendent peuvent être distinctes (Dauty et Lemistre 2003).

Par ailleurs, les services de l'État ont toujours connu la coexistence de deux grandes catégories d'agents : les fonctionnaires et les agents publics non fonctionnaires (Pochard 2002). Il convient donc de considérer l'emploi public dans une acception large, alors que les travaux relatifs au déclassement dans la Fonction publique ont plutôt raisonné jusqu'à présent à partir de la situation des fonctionnaires. Si le mode de recrutement du secteur public privilégie les concours administratifs dans un contexte où le déroulement de carrière est garanti et les niveaux de rémunération évoluent indépendamment des variations enregistrées dans le secteur privé, il n'en demeure pas moins que le concours n'est pas la seule voie d'accès à la Fonction publique puisque les non-titulaires y sont largement représentés. En effet, en 1997, l'effectif de ces derniers au sein de la Fonction publique d'État pouvait être estimé à 208 100 personnes, soit 10 % des effectifs. Cette proportion est inférieure à celle de la Fonction publique territoriale, puisqu'en 1995, les emplois non titulaires concernaient 204 700 personnes effectivement embauchées, soit près de 30 % de l'effectif global. Il convient, par ailleurs, d'y ajouter les non-titulaires payés sur les ressources propres des établissements, pour lesquels il n'existe pas de centralisation statistique (Cieutat et Tenzer 2000). L'exigence d'une restitution du phénomène de déclassement dans la Fonction publique nécessite de prendre en compte la coexistence des ces deux formes de statuts et d'interroger, aussi, le déclassement parmi le personnel non titulaire.

Pas plus que la notion de déclassement elle-même, aucun indicateur ne s'impose de lui-même. Pourtant, on l'a vu, les travaux produits dans le secteur public invitent à se polariser essentiellement sur le registre normatif, au mieux effleurent le registre subjectif mais ne l'approfondissent guère et négligent d'autres formes de déclassement, telles que le déclassement statistique (*cf. infra* Nauze-Fichet et Tomasini). Or, dans le domaine de la mesure du déclassement, le choix en faveur d'un indicateur particulier revêt une importance considérable. L'ampleur du

déclassement et le profil des personnes identifiées comme déclassées est largement déterminé par l'indicateur retenu. En effet, des travaux récents mettant en regard le déclassement statistique, normatif et subjectif sur les sortants de DUT et de BTS (Giret et Hatot 2001), ou sur les sortants du baccalauréat professionnel (Giret 2001) montrent que les personnes « déclassées » évoluent au gré de la définition adoptée. Si bien que le choix en faveur d'un indicateur particulier ignore les autres dimensions du déclassement. Il peut donc paraître réducteur de vouloir définir et repérer le déclassement à partir d'une approche spécifique. Dans ce type de situation, l'essentiel est, au total, moins le choix de tel indicateur, que le regard croisé des diverses mesures.

Enfin, les enjeux du phénomène de déclassement sont essentiels dans la perspective des considérables flux de départ à la retraite des dix prochaines années. Même si aujourd'hui, la place de la Fonction publique parmi les recrutements (14 % des salariés recrutés en 2001) est plus faible que celle qu'elle occupe parmi l'emploi salarié (22 %), elle reste un débouché non négligeable pour les jeunes possédant un diplôme de niveau bac + 2 ou plus puisqu'elle représente un recrutement sur quatre (di Paola et Moullet 2003). Par ailleurs, d'ici 2012, 45 % des agents de la Fonction publique d'État partiront à la retraite ; à un moindre niveau la Fonction publique territoriale connaîtra le même problème démographique (Cieutat et Tenzer 2000) ; les latitudes créées par les départs à la retraite offrent donc l'occasion de mieux ajuster les recrutements aux besoins du secteur. Il semble donc utile dans cette perspective d'actualiser et d'approfondir les résultats existant.

Ainsi, cet article propose d'étudier le déclassement dans la Fonction publique avec pour objectif de dégager les spécificités de la Fonction publique d'État et celles de la Fonction publique territoriale, face à l'analyse de trois mesures distinctes du phénomène. L'étude du déclassement ne saurait se réduire à une seule dimension. Avant d'examiner l'ampleur du phénomène, dans une première section, les modes de recrutement de la main-d'œuvre dans les deux Fonctions publiques sont rappelés pour situer les traits communs et les spécificités en matière de gestion de la main-d'œuvre de chacune. L'enquête Génération 98 fournit quelques éléments de cadrage sur le recrutement des jeunes dans ces deux Fonctions publiques. Dans la section suivante, l'ampleur du déclassement est évaluée au moyen des trois mesures classiques du phénomène afin de le comparer dans les deux Fonctions publiques et d'interroger par la même les définitions de chacune des mesures. La dernière section propose des pistes interprétatives des différences ainsi mises en évidence.

## L'INSERTION DANS LA FONCTION PUBLIQUE

Avant de restituer l'ampleur du phénomène sur la base des informations collectées dans l'enquête Génération 98, il paraît nécessaire de fournir une grille de lecture générale.

*Les modes de recrutement*

Les modes de recrutement au sein de la Fonction publique sont très spécifiques et relèvent d'une assez grande hétérogénéité selon les types de contrats et selon qu'il s'agit de la Fonction publique d'État (FPE) ou de la Fonction publique territoriale (FPT). Il est hors de propos de résumer ici toute la littérature sur le sujet. Nous nous centrerons sur la portée de ces pratiques en matière de déclassement.

Tout d'abord, la voie de recrutement traditionnelle est celle du concours, qui donne accès, à l'issue d'une période de stage, au statut de fonctionnaire. Pour autant, si la FPE procède par ouverture de concours correspondant strictement au nombre de postes ouverts, ce n'est pas le cas dans la FPT : on a affaire à deux modes de gestion de la main-d'œuvre différenciés.

La FPE est une fonction publique de grade où le recrutement se fait sur des statuts et non sur des emplois ; alors que la FPT est une fonction publique d'emploi, c'est-à-dire que la réussite au concours ne vaut pas recrutement mais inscription sur une liste d'aptitude (renouvelable deux fois à la demande du candidat), qui donne le droit de candidater auprès des collectivités locales pour trouver un emploi.

Cependant, le concours n'est pas le seul mode de recrutement de la Fonction publique, et on assiste depuis quelques années à une contractualisation croissante des emplois du secteur public.

Cette contractualisation est en partie due à une évolution des besoins de la demande de travail qui ne peut être satisfaite dans le mode très rigide du recrutement par concours. La contractualisation est alors un moyen de rendre plus flexible le recrutement dans la Fonction publique. La norme d'emploi du secteur public évolue.

L'emploi contractuel est davantage présent dans la FPT (trois ans après la sortie du système de formation initiale, seulement un jeune sur dix embauché dans la FPT est fonctionnaire, ils sont plus de trois fois plus nombreux dans la FPE). Mais ce modèle de la gestion de la main-d'œuvre, plus proche du secteur privé que celui de la FPE, tend peut être à se généraliser.

Concernant cet emploi contractuel, il est intéressant de préciser les conditions de son évolution. En effet, l'emploi contractuel s'est développé en partie du fait des politiques générales en faveur de l'emploi (travaux d'utilité collective (TUC), contrats emploi-solidarité (CES), emplois-jeunes...), mais tous ne sont pas précaires ni peu qualifiés. En effet, les emplois contractuels relèvent pour une part de recrutements opérés en

raison d'un mauvais ajustement de postes aux concours par rapport aux besoins réels, pour d'autre part du cloisonnement et du manque de fluidité des viviers d'agents aux spécialités pointues, ou encore de l'existence de besoins qu'il serait peu opportun de satisfaire dans le cadre d'un emploi à temps plein recruté sur une durée longue.

Du point de vue du déclassement, ces deux modes de recrutement posent la question, sans réponse, de la part active de l'employeur dans ces déclassements. En effet, le déclassement sur les entrées par concours, tant que le niveau d'accès à ces concours n'est pas révisé, est en quelque sorte « subi » par l'employeur : il n'est pas responsable du niveau de diplôme des candidats, la procédure de recrutement tendra par sa logique même à sélectionner les « plus aptes », qui ont de fortes chances d'être les plus diplômés. En effet, la multiplication des candidatures de diplômés de l'université, titulaires de licence, de maîtrise, voire de troisième cycle, aux concours administratifs de catégories B et C a eu tendance à fermer celles-ci aux candidats traditionnels, en créant des conditions de concurrence qui défavorisent les candidats les moins diplômés (Cieutat et Tenzer 2000). Le recrutement contractuel par contre positionne l'employeur public face au « choix actif » d'individus ayant des profils spécifiques en matière de niveaux de formation notamment. Il peut alors choisir de ne pas recruter un candidat trop diplômé, mais a-t-il intérêt à le faire ?

Dans les deux cas, l'évolution des compétences nécessaires dans la Fonction publique qu'elle soit d'État ou territoriale<sup>2</sup> induit une plus grande fréquence au déclassement normatif, les deux autres dimensions du déclassement, subjective et statistique quant à elles pourraient être moindres. C'est ce que nous tenterons d'analyser par la suite.

#### *FPE et FPT : des situations hétérogènes*

L'échantillon retenu dans cette analyse, issu de l'enquête Génération 98 permettant de repérer tous les situations occupées par les jeunes (dans le secteur public ou privé), concerne les jeunes en emploi dans la fonction publique trois ans après leur sortie du système éducatif. Notons que nous nous référons pour cette sélection à la nature de l'employeur et non pas au statut juridique du contrat – droit public-droit privé – des salariés. Par conséquent, le terme de Fonction publique ne se limite pas au statut de fonctionnaire mais à l'ensemble des contrats de travail proposés par l'employeur public.

Notre analyse porte sur le déclassement à l'embauche de l'emploi occupé à la date d'enquête pour des jeunes travaillant dans la Fonction

---

<sup>2</sup> Qui se traduit dans le cas des titulaires par une augmentation des recrutements des fonctionnaires de catégorie A, une diminution de la catégorie B et la stagnation de la catégorie C.

publique d'État (FPE) ou territoriale (FPT)<sup>3</sup>, quel que soit leur statut. L'échantillon ainsi constitué concerne 6 726 individus (ou 81 084 individus pondérés). En mars 2001, la Fonction publique regroupe 14,5 % des jeunes en emploi, dont 73 % dans la FPE. Un jeune sur trois a le statut de fonctionnaire. Dans la FPE, 37 % des jeunes occupent ce statut, contre seulement 11 % dans la FPT. Ces statistiques soulignent l'importance de la part des emplois contractuels en particulier dans la FPT. Parmi les statuts non pérennes, la part des emplois aidés est près de trois fois plus élevée que celle des contrats à durée déterminée (CDD) dans la FPT et près de deux fois plus importante au sein de la FPE : 27 % des jeunes dans la FPT sont en emploi-jeune et 20 % dans la FPE.

Les jeunes femmes représentent 58 % de l'échantillon. Plus précisément, les contrats de travail détenus par les femmes diffèrent entre les deux Fonctions publiques. Si dans la FPE comme dans la FPT, les fonctionnaires sont majoritairement des femmes (respectivement 56 % et 61 %), en revanche, pour les emplois contractuels, l'usage sexué des statuts est inversé : les CDD sont autant détenus par les hommes que les femmes dans la FPE, ils sont à nette dominante féminine dans la FPT (66 %) ; l'inverse est vrai parmi les emplois-jeunes (à 72 % féminins dans la FPE et à 50 % dans la FPT).

La FPE emploie des jeunes davantage diplômés que la FPT, 79 % des premiers sont des sortants de l'enseignement supérieur, 48 % ont un niveau de fin d'études supérieur ou égal à la licence contre respectivement 57 % et 23 % des jeunes en emploi dans la FPT.

Parmi les jeunes fonctionnaires de la FPE, près de 75 % ont un diplôme supérieur ou égal à la licence, alors que pour ce même statut, ils ne sont que un sur quatre dans la FPT. Ce constat pourrait entraîner, de manière mécanique, un déclassement plus important dans la FPE. En revanche, la proportion de non-titulaires, au moins licenciés, est de 33 % et 21 % respectivement dans la FPE et la FPT.

D'autre part, les professions et catégories sociales (PCS) occupées se différencient largement selon la Fonction publique : la part des cadres représente 51 % des emplois dans la FPE, contre seulement 12 % dans la FPT. Mécaniquement alors, le déclassement devrait être plus important dans cette dernière.

La question est de savoir dans quelle mesure les déclassements s'observent davantage dans l'une ou l'autre des Fonctions publiques et si la propension au déclassement des fonctionnaires est plus forte que celle des non-fonctionnaires, et ce, au regard de chaque Fonction publique.

---

<sup>3</sup> L'exclusion de la Fonction publique hospitalière du champ de l'analyse des déclassements se justifie par l'existence de ses canaux de recrutement spécifique liés à la singularité des métiers qu'elle concerne.

### AVOIR UN EMPLOI CORRESPONDANT À SON NIVEAU DE DIPLOME DANS LA FONCTION PUBLIQUE.

Mesurer le déclassement suppose de définir la population des déclassés. Usuellement, trois définitions sont retenues mais rarement conjointement : l'approche normative, l'approche statistique et l'approche subjective. Ces trois approches se traduisent par des choix de méthode que l'on peut résumer ainsi.

• Pour mesurer le *déclassement subjectif*, on choisit de se référer directement à l'auto-appréciation que font les jeunes de leur situation<sup>4</sup>. L'enquête Génération 98 permet de mesurer le déclassement subjectif à travers la réponse à la question : « À propos de cet emploi, diriez-vous que vous étiez utilisé : (a) à votre niveau de compétences, (b) en dessous de votre niveau de compétences, (c) au-dessus de votre niveau de compétences. » Ainsi, se dégage une mesure du déclassement subjectif qui sera codé 1 si le jeune a le sentiment d'être employé en dessous de son niveau de compétences et 0 sinon. Notons qu'ici, contrairement aux approches qui vont suivre, on se réfère aux compétences du jeune et non pas seulement aux diplômes détenus.

Les jeunes occupant des emplois publics après trois ans de vie active se déclarent employés en dessous de leurs compétences dans 22 % des cas s'ils sont fonctionnaires de la FPE et dans 28 % des situations quand il s'agit de titulaires de la Fonction publique territoriale. Ils sont en proportion identiques à se dire déclassés dans les deux Fonctions publiques (32 %) pour les non-titulaires.

Au sein de la FPE, les jeunes se déclarant déclassés ont des caractéristiques différentes selon leur statut : les fonctionnaires déclassés subjectivement sont davantage diplômés que les non-titulaires, plus de la moitié sont des cadres alors qu'un sur deux a une profession intermédiaire parmi les non-titulaires. Un constat de même nature est possible pour les salariés déclassés de la FPT : les titulaires dans cette situation détiennent des diplômes et occupent des PCS plus élevées que les non-titulaires (cf. tableau 1). Le sentiment de déclassement est partagé autant par les hommes que par les femmes, excepté les non-fonctionnaires de la FPE où les femmes représentent 60 % des déclassés subjectifs.

---

<sup>4</sup> Voir par exemple la contribution de Jean-François Giret dans le chapitre 2 de la quatrième partie de l'ouvrage.

**Tableau 1**  
**Caractéristiques des populations subjectivement déclassées**

Fonctionnaires FPE	Fonctionnaires FPT
50 % de femmes 58 % de diplômés de 2 <sup>e</sup> cycle 53 % de cadres	53 % de femmes 25 % de bacheliers 30 % de diplômés de 2 <sup>e</sup> cycle 48 % de techniciens et professions intermédiaires
Non-fonctionnaires FPE	Non-fonctionnaires FPT
40 % d'hommes 31 % de bacheliers 29 % de diplômés de 2 <sup>e</sup> cycle 51 % de techniciens et professions intermédiaires	53 % de femmes 26 % de bacheliers 18 % de diplômés de 2 <sup>e</sup> cycle 33 % de techniciens et professions intermédiaires 31 % de OQ-EQ*

\* OQ : ouvrier qualifié, EQ : employé qualifié.

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

• La *mesure normative* du déclassement repose quant à elle sur une approche adéquationniste faisant correspondre des niveaux de formation avec une nomenclature des emplois. C'est la voie ouverte par Affichard (1981) dans le secteur privé uniquement. Dans le cas de la Fonction publique, cette mise en relation est guidée par les conditions de diplôme pour l'accès à un poste donné. Ainsi, l'admission par la voie externe dans les catégories de la Fonction publique A, B et C requiert respectivement la possession d'une licence, d'un baccalauréat et du brevet des collèges (ou de diplômes jugés équivalents). Cela étant, l'admission dans la catégorie A est soumise à quelques variations selon la nature des emplois (Gamel 1995). Il suffit dans certains cas d'un diplôme de fin de premier cycle pour pouvoir se présenter au concours de recrutement, et il est nécessaire dans d'autres cas de détenir une maîtrise ou un diplôme de troisième cycle. Il en est ainsi, par exemple, des conditions d'accès à des postes de maître de conférence, nécessitant la détention d'un doctorat. Des précisions pourraient donc être développées sur la correspondance entre emploi et diplôme par rapport à la règle générale d'admission dans les corps de la Fonction publique. Néanmoins, la table de correspondance proposée ici repose sur le critère général (tableau 2). Elle est basée sur le croisement diplôme/catégorie sociale<sup>5</sup>. Nous faisons ici l'hypothèse que les conditions de diplôme pour l'accès à des emplois non fonctionnaires de la Fonction publique sont soumises aux mêmes règles que celles des fonctionnaires.

<sup>5</sup> La distinction au sein de la catégorie employé des « qualifiés » et « non qualifiés » n'existe pas dans la nomenclature PCS. Le choix adopté ici repose sur l'arbitrage proposé par Burnod et Chenu (2001).

L'alternative à ce choix serait de retenir la norme Affichard, ce qui conduirait à utiliser une norme définie il y a plus de vingt ans et rapprocherait les règles de recrutement sous contrat dans le secteur public de celles prévalant dans le secteur privé. Rien ne justifie ce choix.

Tableau 2  
Table de correspondance normative entre PCS et diplôme pour  
l'ensemble de l'échantillon

Diplôme	Catégorie C		Catégorie B	Catégorie A
	ONQ-ENQ*	OQ-EQ*	Techniciens et professions intermédiaires	Cadres
Non qualifiés	surclassé	surclassé	surclassé	surclassé
Brevet des collèges	<b>norme</b>	<b>norme</b>	surclassé	surclassé
CAP ou BEP	<b>norme</b>	<b>norme</b>	surclassé	surclassé
Bac	déclassé	déclassé	<b>norme</b>	surclassé
Supérieur court	déclassé	déclassé	déclassé	surclassé
Bac + 3	déclassé	déclassé <sup>1</sup>	déclassé	<b>norme</b>
Bac + 4	déclassé	déclassé	déclassé	déclassé
Bac + 5	déclassé	déclassé	déclassé	déclassé
Doctorat	déclassé	déclassé	déclassé	déclassé

\* ONQ : ouvrier non qualifié ; ENQ : employé non qualifié ; OQ : ouvrier qualifié, EQ : employé qualifié.

Lecture : un jeune de niveau Bac est « déclassé » (possède un niveau de diplôme supérieur au niveau requis) lorsqu'il occupe un emploi d'ONQ-ENQ, d'OQ-EQ, a un emploi correspondant à la norme (possède le niveau de diplôme requis) lorsqu'il est « Technicien ou profession intermédiaire », et est « surclassé » (possède un niveau de diplôme inférieur au niveau requis) s'il est « cadre ».

Le niveau de déclassement est codé « 1 » si le jeune est déclassé, et il prendra la valeur « 0 » s'il est dans la norme ou s'il est surclassé.

Les jeunes déclassés d'un point de vue normatif sont en proportion plus élevée dans la FPT que dans la FPE et ce, en particulier, parmi les fonctionnaires. Ces derniers sont 89 % dans la FPT à être déclassés selon ce critère, contre 62 % au sein de la FPE. Sept jeunes non-titulaires sur dix sont déclassés dans la FPT et 62 % d'entre eux sont dans ce cas dans la Fonction publique d'État. Au total, la part des déclassés du point de vue normatif est plus élevée chez les fonctionnaires que chez les non-titulaires. On observe également que, parmi les jeunes déclassés du point de vue normatif, la part des femmes est toujours supérieure à celle des hommes, au sein des deux Fonctions publiques et quel que soit leur statut.

Par ailleurs, les jeunes déclassés ne présentent pas les mêmes caractéristiques selon qu'ils sont employés dans la FPE ou la FPT.

Les fonctionnaires déclassés sont majoritairement des cadres dans la FPE (56 % des situations) lorsqu'ils sont le plus souvent ouvriers ou employés qualifiés dans la FPT (45 %).

D'autre part, les non-titulaires déclassés sont moins diplômés que les fonctionnaires déclassés : au sein de la FPE, 58 % des contractuels ont un diplôme inférieur ou égal au bac + 2, contre 28 % pour les fonctionnaires ; dans la FPT, 69 % ont ce niveau de diplôme lorsqu'ils sont non-titulaires contre 55 % pour les fonctionnaires.

• La *mesure statistique* du déclassement s'appuie sur les tableaux de contingence croisant diplômes et catégories socioprofessionnelles (Forgeot et Gautié 1997 ; Nauze-Fichet et Tomasini 2002). La mesure du déclassement statistique retenue dans cet article repose sur une analyse des écarts à l'indépendance<sup>6</sup>. La table de correspondance est reportée ci-dessous (tableau 3). Les deux Fonctions publiques ainsi que les statuts d'emploi (titulaire ou non) renvoient à des structures d'emploi différentes (davantage d'emploi de catégorie C dans la FPT par exemple). La mesure statistique du déclassement étant fondée sur ces structures d'emploi, nous distinguons les quatre couples employeur/statut<sup>7</sup> pour définir le déclassement statistique dans chaque catégorie.

---

<sup>6</sup> Soient  $X$ , le niveau de diplôme et  $Y$  la PCS, pouvant prendre respectivement les valeurs  $X_1, \dots, X_i, \dots, X_p$  et  $Y_1, \dots, Y_j, \dots, Y_q$ . Soient  $n$  l'effectif total,  $n_{ij}$  l'effectif du couple  $(X_i, Y_j)$ ,  $n_i$  et  $n_j$  les effectifs marginaux des modalités  $X_i$  et  $Y_j$ . Sous l'hypothèse d'indépendance entre  $X$  et  $Y$ , l'effectif théorique du couple  $(X_i, Y_j)$  est  $n^*_{ij} = (n_i \cdot n_j) / n$ . Pour chaque case  $(i, j)$ , on peut alors considérer que la situation diplôme-profession est :

- « normale » si  $n_{ij} > n^*_{ij}$  (concordance fréquente entre les modalités  $X_i$  et  $Y_j$ )

- « atypique » si  $n_{ij} < n^*_{ij}$  (concordance rare entre les modalités  $X_i$  et  $Y_j$ ). Dans ce deuxième cas, on détermine si la situation « atypique » correspond à du « surclassement » ou à du « déclassement », en situant « hiérarchiquement » la case  $(i, j)$  par rapport aux cases  $(i, j')$  et  $(i', j)$  considérées comme normales.

<sup>7</sup> Les quatre couples sont : fonctionnaire FPE, non-fonctionnaire FPE, fonctionnaire FPT, non-fonctionnaire FPT.

Tableau 3  
Table de correspondance statistique PCS-diplômes

Fonctionnaires de la FPE

Diplômes	Catégorie C		Catégorie B	Catégorie A	% de déclassement
	ONQ-ENQ	OQ-EQ	Tech.-PI	Cadres	
Non qualifiés	norme 0,3 %	norme 1,1 %	surclassé 0,04 %	surclassé 0,07 %	0 %
Brevet des collèges	norme 0,2 %	norme 1,5 %			0 %
CAP ou BEP	norme 1,7 %	norme 2,2 %	surclassé 0,3 %	surclassé 0,1 %	0 %
Bac	norme 0,9 %	norme 8,2 %	norme 2,6 %	surclassé 0,6 %	0 %
Supérieur court	norme 0,2 %	norme 2,8 %	norme 1,6 %	surclassé 0,6 %	0 %
Bac + 3	déclassé 0,2 %	déclassé 2,1 %	déclassé 1,2 %	norme 30,8 %	10,2 %
Bac + 4	déclassé 0,05 %	déclassé 1 %	norme 3,4 %	norme 21,7 %	4 %
Bac + 5	déclassé 0,01 %	déclassé 0,3 %	norme 1,3 %	norme 7,8 %	3,3 %
Doctorat	déclassé 0,03 %		déclassé 0,05 %	norme 5,1 %	1,5 %

Fonctionnaires de la FPT

Diplômes	Catégorie C		Catégorie B	Catégorie A	% de déclassement
	ONQ-ENQ	OQ-EQ	Tech.-PI	Cadres	
Non qualifiés	norme 1 %	norme 2,6 %			0 %
Brevet des collèges		norme 1,2 %			0 %
CAP ou BEP	norme 4,7 %	surclassé 4,6 %	surclassé 1,2 %		0 %
Bac	norme 6,3 %	norme 21,2 %	surclassé 2,7 %		0 %
Supérieur court		norme 7,8 %	norme 4,6 %		0 %
Bac + 3		déclassé 3,9 %	norme 5,2 %	surclassé 2,02 %	35,1 %
Bac + 4	déclassé 0,2 %	déclassé 1,9 %	déclassé 2,1 %	norme 7,8 %	35 %
Bac + 5	déclassé 0 %	déclassé 1,2 %	norme 7,1 %	norme 9,2 %	6,9 %
Doctorat			déclassé 0,1 %	norme 1,3 %	7,1 %

## Non-fonctionnaires de la FPE

Diplômes	Catégorie C		Catégorie B	Catégorie A	% de déclassement
	ONQ-ENQ	OQ-EQ	Tech.-PI	Cadres	
Non qualifiés	norme 1,6 %	norme 1,2 %	surclassé 0,5 %	surclassé 0,1 %	0 %
Brevet des collèges	norme 0,5 %	norme 1,2 %	norme 0,3 %	surclassé 0,02 %	0 %
CAP ou BEP	norme 3,6 %	norme 5,3 %	surclassé 1,2 %	surclassé 0,3 %	0 %
Bac	norme 3,5 %	norme 9,6 %	norme 18,7 %	surclassé 2,2 %	0 %
Supérieur court	déclassé 0,5 %	norme 3,9 %	norme 9,7 %	surclassé 1,9 %	0 %
Bac + 3	déclassé 0,3 %	déclassé 1,5 %	déclassé 6,7 %	norme 8,4 %	1,8 %
Bac + 4	déclassé 0,06 %	déclassé 1,3 %	déclassé 2,6 %	norme 4,7 %	45,4 %
Bac + 5	déclassé 0,1 %	déclassé 0,2 %	déclassé 1,3 %	norme 3,5 %	31,4 %
Doctorat		déclassé 0,1 %	déclassé 0,07 %	norme 3,1 %	5,2 %

## Non-fonctionnaires de la FPT

Diplômes	Catégorie C		Catégorie B	Catégorie A	% de déclassement
	ONQ-ENQ	OQ-EQ	Tech.-PI	Cadres	
Non qualifiés	norme 3,9 %	norme 3,3 %	surclassé 1,6 %		0 %
Brevet des collèges	norme 1,1 %	norme 0,8 %	surclassé 0,8 %		0 %
CAP ou BEP	norme 10,6 %	surclassé 6,1 %	surclassé 5,9 %	surclassé 0,3 %	0 %
Bac	déclassé 5,3 %	norme 9,7 %	norme 9,9 %	surclassé 0,4 %	20,9 %
Supérieur court	déclassé 1 %	norme 5,5 %	norme 9,8 %	surclassé 1 %	5,8 %
Bac + 3	déclassé 0,9 %	déclassé 1,7 %	norme 3,9 %	norme 1 %	34,7 %
Bac + 4	déclassé 0,06 %	norme 2,3 %	norme 2,7 %	norme 1,9 %	0,1 %
Bac + 5	déclassé 0,2 %	déclassé 0,7 %	déclassé 1,9 %	norme 5,1 %	35,4 %
Doctorat			déclassé 0,02 %	norme 0,2 %	9,9 %

Source : Enquête Génération 1998

Note de lecture : Pour les jeunes de niveau Bac, non fonctionnaire de la FPT, la norme statistique (la situation la plus fréquente) est la situation d' OQ-EQ ou Technicien-PI, les autres situations d'emploi sont « atypiques », c'est à dire rares. On en déduit qu' un jeune possédant un bac et en emploi de ONQ-ENQ sera (statistiquement) déclassé (5,3 % des cas); alors que s'il est cadre, il sera (statistiquement) surclassés (0,4 % des cas).

Dans les deux Fonctions publiques, la part des jeunes fonctionnaires déclassés statistiquement (5 % pour la FPE et 9 % pour la FPT) est moindre que celle des non-fonctionnaires (15 % pour la FPE et 12 % pour la FPT).

Le déclassé statistique des fonctionnaires de la FPE touche davantage les hommes (57 %) que les femmes alors que pour les autres populations, les déclassés sont très majoritairement des femmes. À l'exception de la FPT pour laquelle les niveaux de diplôme des jeunes déclassés sont déconcentrés (du 3<sup>e</sup> cycle au bac), le 2<sup>e</sup> cycle regroupe dans la FPE les trois quarts des déclassés (91 % des fonctionnaires déclassés sont de 2<sup>e</sup> cycle, 61 % pour les non-fonctionnaires). Les jeunes de la FPT quand ils sont déclassés statistiquement occupent des PCS de niveau inférieur à celles des jeunes déclassés de la Fonction publique d'État, en particulier pour les non-titulaires.

#### *Les définitions en question*

L'ensemble de ces résultats met en évidence le fait que les jeunes identifiés comme déclassés varient selon la mesure considérée. À ce stade, il convient donc de revenir sur le sens des trois approches du déclassé retenues.

L'appréciation subjective permet *a priori* de fournir l'échelle idéale pour classer les individus. Un certain nombre de travaux sur le déclassé y font référence (Allen 2003) car cette approche offre la possibilité de tenir compte du respect de la diversité des préférences et de la liberté individuelle. En effet, l'approche normative peut présenter une certaine marge d'*ethnocentrisme*<sup>8</sup> (où l'expert se trompe sur l'universalité de son diagnostic) ou de *paternalisme* (où l'expert se croit permis d'imposer son avis aux autres sur leur situation). Toutefois, si l'approche subjective est séduisante parce qu'elle permet d'éliminer l'arbitraire de l'expert chargé d'établir une norme, elle appelle cependant un certain nombre de critiques, liées aux possibilités de comparaison des satisfactions entre les individus, à commencer par le phénomène dit des préférences adaptatives. Il s'agit d'une prédisposition selon laquelle les individus s'adaptent à leur situation et comparent leur état à un niveau d'aspiration. Ils peuvent se situer aussi par rapport à un niveau jugé moyen dans l'entreprise dans laquelle ils sont employés, ou bien par rapport à un niveau moyen dans un sous-groupe de référence (groupe d'amis, famille, etc.). Un autre problème concerne la comparaison interpersonnelle des satisfactions individuelles quand certaines préférences sont bien informées et d'autres non. Ces problèmes de comparaison interpersonnelle des satisfactions individuelles se posent dans toutes les approches intégrant les

---

<sup>8</sup> Les termes d'*ethnocentrisme* et de *paternalisme* sont empruntés à Fleurbaey et al. (1997) discutant des limites de l'approche objective de la pauvreté.

opinions individuelles et relativisent l'attrait d'un critère de déclassement réduit à la seule dimension subjective.

L'approche statistique vise à étudier la distribution des correspondances diplôme/emploi. On considère alors les déclassés comme les individus étant dans une situation peu fréquente, même si leurs conditions d'emploi sont bonnes du point de vue de l'expert ou des représentations sociales. Ainsi, lorsque la distribution varie sensiblement, la proportion de déclassés peut se modifier sans que la situation objective des salariés du bas de la distribution n'ait changé en quoi que ce soit, sauf leur distance au reste de la population.

Finalement, étant donné les résultats propres à chaque définition et le sens spécifique de chacune, on s'attend à ce que le recouvrement entre ces trois approches soit faible, chacune d'entre elles identifiant un groupe distinct d'individus (Giret et Hatot 2001). Ainsi, la suite de ce travail s'attache à l'analyse du recouvrement des jeunes identifiés comme déclassés dans les deux Fonctions publiques.

#### *Le recouvrement des différentes mesures du déclassement*

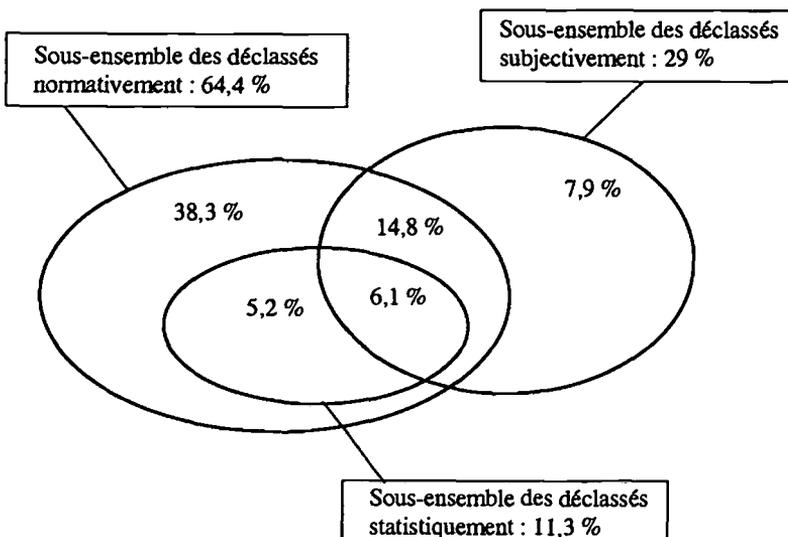
En isolant parmi les entrants dans la Fonction publique les jeunes identifiés comme déclassés, à partir de chacun des critères de déclassement retenu, on parvient à trois populations dont le recouvrement n'est que partiel. Alors que 72 % des jeunes entrants dans la Fonction publique sont marqués par au moins l'une des trois formes de déclassement, à peine 20 % en présentent deux (et deux seulement) et un peu plus de 6 % les trois simultanément. Les recouvrements entre les mesures normatives et subjectives sont suffisamment élevés pour que l'on puisse traiter du même phénomène (le déclassement) par les trois approches, mais trop faibles pour prétendre que ces deux aspects du déclassement sont semblables sur le plan conceptuel.

Néanmoins si l'on s'intéresse au recouvrement entre les dimensions statistique et normative, on observe que tous les individus déclassés statistiquement le sont aussi systématiquement d'un point de vue normatif<sup>9</sup>. Le cas inverse ne se vérifie pas. Les résultats obtenus montrent le caractère absorbant de l'approche normative (cf. graphique 1).

---

<sup>9</sup> La mesure du déclassement statistique proposée par Forgeot et Gautié (1997) conduit au même résultat d'un recouvrement total.

Graphique 1  
Le recouvrement des trois mesures du déclassement dans les FPE et FPT



Note de lecture : 7,9 % des jeunes sont déclassés uniquement subjectivement ; 14,8 % dont déclassés subjectivement et normativement. Enfin, 6,1 % sont déclassés selon les trois critères.

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Ainsi, 38,3 % des individus ne sont déclassés que normativement alors que les 11,3 % de déclassés statistiques le sont aussi d'un point de vue normatif. L'ensemble des « déclassés statistiques » est donc un sous-ensemble des « déclassés normatifs ».

Ce constat est valide que l'on considère la population des fonctionnaires et celle des non titulaires mais il a des explications différentes pour l'une et l'autre. En effet, chez les fonctionnaires et pour eux uniquement, un déclassement statistique implique un déclassement normatif du fait de la définition de ce dernier. Prenons le cas d'un fonctionnaire déclassé statistiquement mais pas normativement : il a donc exactement le niveau de diplôme requis par le concours (définition normative) et la plus grande partie des fonctionnaires de même niveau d'emploi détient un niveau de diplôme inférieur au sien (définition statistique) : ce cas de figure est impossible.

En revanche pour les non fonctionnaires, leur recrutement n'est pas soumis à la réussite à un concours qui exige un niveau de diplôme minimum. Dans ce cas, le déclassement statistique n'implique plus nécessairement le déclassement normatif.

Si le nombre de déclassés statistiquement est faible (11,3 %), c'est parce que l'approche statistique prend en compte une tendance lourde qu'est la montée du niveau d'études des jeunes recrutés.

*Les définitions en question : le cas de la Fonction publique*

L'analyse des recouvrements de ces trois mesures du déclassement conduit à s'interroger sur la signification de chacune d'entre elles, en particulier dans le cadre spécifique de la Fonction publique. Si l'on cherche à caractériser ces trois types de déclassement, on peut noter que la définition normative renvoie à la norme légale, en l'espèce les niveaux de diplômes officiellement exigés pour passer les différents concours d'entrée dans la Fonction publique ont été retenus, ainsi inévitablement, l'analyse du déclassement normatif renvoie à une interrogation sur les niveaux de concours ; la définition statistique quant à elle met en évidence le rapport à une norme effective cette fois et non plus légale, c'est la distribution des diplômes au sein de chaque catégorie qui est considérée, cela renvoie aux pratiques en vigueur sur ce marché du travail de l'emploi public et interroge de fait les stratégies de l'employeur ainsi que celle de l'individu : dans quelle mesure l'employeur public subit ou exploite le fait que les personnes recrutées ont un niveau d'études supérieur au niveau requis légalement ? Enfin, la mesure subjective permet d'appréhender le positionnement de l'individu quant à l'utilisation de ses propres compétences dans son emploi, et l'on peut envisager que ce sentiment est influencé par ce que l'individu observe au sein de son groupe de référence (cellule familiale, professionnelle...) (voir Giret infra).

*Déclassés dans les Fonctions publiques : quelles différences ?*

Les résultats obtenus sur les recouvrements des trois mesures en distinguant les quatre couples employeur/statut permettent de confirmer un certain nombre d'hypothèses.

En effet, on peut s'attendre à ce que la sécurité de l'emploi obtenu à travers le statut de fonctionnaire confère une évaluation très spécifique des trois déclassements : chaque individu peut être prêt à se déclasser pour accéder à ce statut « privilégié », aussi le déclassement normatif devrait être assez grand. On observe en effet que les fonctionnaires sont davantage déclassés que les non-fonctionnaires lorsque l'on considère le critère normatif à l'exclusion des deux autres critères. Cependant, on peut supposer que les agents de la Fonction publique sont nombreux à faire ce raisonnement, le déclassement statistique serait alors moindre que dans les statuts précaires, et le sentiment de déclassement également non seulement par le fait que l'ensemble du groupe de référence professionnel a de grandes chances d'être majoritairement dans une situation comparable en termes de déclassement normatif, mais aussi parce que le sentiment de déclassement peut être relativisé par l'accès à ce statut pérenne. Le

déclassé d'un point de vue normatif ne vit pas forcément sa situation comme un déclassement. Au sein d'un collectif de travail, la norme peut être remplacée par d'autres échelles de valeur. Cela tient aussi peut-être au fait que surdiplômé ne veut pas nécessairement dire surqualifié. Ainsi, pour les fonctionnaires, comme pour les non-fonctionnaires, le sentiment de déclassement est moins fort que la référence normative ne le laisse voir.

De nouveau, les résultats obtenus confirment ces hypothèses puisque les déclassements statistique et subjectif sont systématiquement moins importants pour les jeunes fonctionnaires que pour les non-titulaires.

La distinction des employeurs (FPE/FPT) peut également amener *a priori* à des différences dans les trois mesures du déclassement. On sait que les structures d'emplois sont très différentes selon qu'il s'agit de la FPE ou de la FPT ; les emplois de catégorie A sont majoritaires dans la FPE alors que ce sont ceux de catégorie C qui font masse dans la FPT. Ainsi, de fait les probabilités de déclassement normatif sont plus grandes dans la FPT que dans la FPE. On aboutit à un déclassement normatif des fonctionnaires de la FPT nettement plus important que pour les trois autres populations.

La structure particulière des emplois offerts entraîne un rationnement de l'offre d'emplois qualifiés dans la FPT, ce qui peut impliquer que le déclassement statistique sera également plus fort dans la FPT que dans la FPE. Les résultats font apparaître en effet un déclassement statistique plus grand, pour les jeunes fonctionnaires, au sein de la FPT que dans la FPE.

#### LE DÉCLASSEMENT DANS LA FONCTION PUBLIQUE : CONSÉQUENCE D'UN « SURDIPLÔME DE STRUCTURE » ?

L'ampleur du déclassement varie selon les critères retenus. Face au constat de ce recrutement massif des surdiplômés normatifs dans la Fonction publique, des interrogations surgissent sur les raisons du phénomène. Au-delà des spécificités respectives de la FPE et de la FPT, l'analyse permet de distinguer trois hypothèses, non concurrents, pouvant expliquer ce phénomène massif et transversal.

La première hypothèse consiste à penser le déclassement comme résultant d'une certaine dérive élitiste. Si la Fonction publique veut demeurer attractive et compétitive en termes de recrutement face au secteur privé, la reconnaissance du mérite serait nécessaire. Dans le modèle de l'élitisme républicain, les hauts fonctionnaires fondent leur légitimité sur la détention d'un diplôme initial prestigieux (une grande école, Polytechnique en particulier, suivie d'une école d'application comme les Mines...). Ce modèle tendrait à se reproduire à des niveaux de diplôme et d'emploi inférieurs.

La validité de cette hypothèse est relayée par le fait qu'il n'existe pas de plafond de diplôme pour se présenter à un concours de la Fonction publique. Seuls des critères de diplôme minimum, voire d'âge sont exigés.

Si le recrutement de la Fonction publique peut apparaître élitiste, il convient de ne pas exagérer le phénomène. Trois questions modèrent cette hypothèse : peut-on justifier le déclassement sur le seul argument de l'élitisme républicain dans un contexte où nos résultats font valoir que les fonctionnaires déclassés sont plus nombreux dans la FPT alors que les concours professionnalisés, donnant plus de place au savoir-faire y sont plus fréquents ? L'argument élitiste se justifie-t-il dans un contexte où au cours de la décennie 1990, on assiste à un accroissement particulier des agents déclassés et où nos résultats font apparaître que les non-fonctionnaires sont aussi touchés dans de fortes proportions par le phénomène de déclassement ?

La deuxième hypothèse envisageable est que le déclassement serait une conséquence du chômage. Depuis le milieu des années 1980, les taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont crû parallèlement à l'augmentation du déclassement normatif des fonctionnaires nouvellement recrutés (Gamel 1995, 2000). Des travaux plus récents (Fougère et Pouget 2004) confirment ce lien entre l'accroissement du chômage et le nombre de candidats aux concours de la Fonction publique. Si bien que la corrélation du taux de chômage des diplômés et du taux des déclassés aux concours de la Fonction publique est manifeste. Dans un univers de pénurie de l'emploi, les jeunes diplômés marqueraient une plus grande préférence pour la Fonction publique. Cela pourrait être expliqué comme un « choix des individus » à court terme et à une stratégie à moyen terme : accéder plus facilement à un emploi et profiter après quelques années des possibilités de concours internes offrant la possibilité aux déclassés de rattraper leur situation professionnelle. Cela étant, le déclassement dans la Fonction publique ne peut-être que partiellement justifié du fait de la croissance du taux de chômage. En effet, pendant les années 1998 et 1999, période de reprise économique, le taux de déclassés n'a pas enregistré de baisse significative dans les concours du ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (Bordarier et Doroszczuk 2001).

Une troisième hypothèse renvoie à une logique plus structurelle où le déclassement traduit une dévalorisation des diplômés : le phénomène de déclassement parmi les fonctionnaires et les non-fonctionnaires est la conséquence de l'élévation générale du niveau d'éducation. La proportion d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat est passé de 1 % au début du siècle à 62 % en 2000. Cette évolution s'est traduite par une très forte augmentation des diplômés de l'enseignement supérieur. En particulier, dans certaines filières (lettres ou sciences humaines), l'accroissement du nombre d'inscrits entre 1990 et 1998 (+ 92 000, soit une augmentation de 22 %) est sans commune mesure avec les ouvertures dans le secteur concurrentiel et entretient un stock de déclassés structurels qui s'orientent vers les emplois publics. L'augmentation du nombre de jeunes diplômés aurait atteint un niveau non conciliable avec le marché : ce qui fait dire à

certains qu'il existe désormais « un surdiplôme de structure » (Bordarier et Doroszczuk 2001).

Or, à l'égard de ce thème spécifique du déclassement dans la Fonction publique, il faut bien reconnaître que l'approche en termes de dépréciation des diplômes semble offrir un début d'explication convaincant. S'agissant des fonctionnaires, la dépréciation des diplômes se traduit par la tendance des candidats à se présenter à des concours de recrutement de niveau inférieur. Pour ce qui concerne les non-fonctionnaires de la Fonction publique, les signes du phénomène sont repérés en amont de l'insertion, dans les modalités d'accès à l'emploi (chômage et accès indirect à l'emploi stable). Ce processus est lié au fait que l'émission en quantité excessive du diplôme interfère dans le rôle de signalisation qu'il est censé jouer sur un marché du travail où l'information sur la qualité des candidats à l'embauche est imparfaite (Gamel 2000).

#### CONCLUSION

Ce travail s'est intéressé à un champ original d'analyse, le secteur public, souvent délaissé dans les travaux relatifs au déclassement. La spécificité du déclassement selon les statuts d'emploi au sein des Fonctions publiques d'État et territoriale a pu être mise en avant par le recours à trois mesures du phénomène. On a montré la forte ampleur du déclassement normatif dans la Fonction publique. De plus, les jeunes fonctionnaires, quelle que soit la Fonction publique, sont davantage déclassés du point de vue normatif que les non-titulaires. Le résultat contraire est vrai d'un point de vue statistique. Enfin, les fonctionnaires s'estiment moins déclassés que les non-titulaires, et cela dans les deux Fonctions publiques.

La proportion très élevée des jeunes déclassés du point de vue normatif, sans commune mesure avec les autres évaluations du déclassement, tend à montrer l'existence « d'un surdiplôme de structure » dans la Fonction publique. Peut-on alors penser que les agents dont le niveau de formation excède le niveau requis sont en situation atypique ? Autrement dit, n'y a-t-il pas lieu de modifier la norme des concours dans un contexte où le renouvellement des agents de la Fonction publique va être massif ? Il s'agit là d'un choix politique dont la présente étude ne saurait avoir l'ambition de tenir lieu.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFFICHARD J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 ? », *Économie et Statistique*, n° 134, pp. 7-27.
- BODIER M. et CRENNER E. (1997), « Adéquation entre formation et emploi, ce qu'en pensent les salariés », *Insee première*, n° 525, 4 p.
- BORDARIER P. et DOROSZUK B. (2001), « Les surdiplômés dans l'administration », *La Gazette de la société et des techniques*, n° 6, janvier, 4 p.
- BURNOD G. et CHENU A. (2001), « Employés qualifiés et employés non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, n° 96, avril.
- CIEUTAT B. et TENZER N. (2000), *Fonctions publiques : enjeux et stratégie pour le renouvellement*, Commissariat général du Plan, 126 p.
- DAUTY F. et LEMISTRE P. (2003), « La fonction publique territoriale : un employeur spécifique ? », Communication aux X<sup>es</sup> journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Caen, mai 2003.
- DI PAOLA V. et MOULLET S. (2003), « L'emploi public et les trajectoires d'insertion des jeunes », *Économie et Statistique* n°369-370, pp. 49-74.
- EPIPHANE D., GIRET J.-F., HALLIER P., LOPEZ A., SIGOT C. (2001), « Génération 98 : à qui a profité l'embellie économique ? », *Bref. Cereq*, n° 181, 4 p.
- FLEURBAY M., HERPIN N., MARTINEZ M. et VERGER D. (1997), « Mesurer la pauvreté ? », *Économie et Statistique*, n° 308-309-310, pp. 23-33
- FORGEOT G. et GAUTIE J. (1996), « Chômage des jeunes et relation formation-emploi », *La Lettre du CEE*, juin 1996, n° 43, 9 p.
- (1997), *Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement*, Insee, Document de travail, Série rouge, avril, n° 9711, 40 p.
- FOUGÈRE D. et POUJET J. (2004), « Les déterminants économiques de l'entrée dans la Fonction publique », *Économie et Statistique*, n°369-370, pp. 15-48.
- FREEMAN R. (1976), *The Overeducated American*, New York, Academic Press.
- GAMEL C. (1995), *La dépréciation des diplômes : existence, mesure, interprétation*, Rapport final, Groupe RIF, université d'Aix-Marseille III.
- (2000), « Le diplôme, un "signal" en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé. », *Revue d'économie politique*, n° 1, janvier-février, pp. 53-84.
- GIRET J.-F. (2001), « Quelques questions autour du déclassement des sortants de baccalauréat professionnel », *CPC Info*, n° 33, pp. 29-31.
- GIRET J.-F. et HATOT C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi*, n° 75, pp. 59-73.
- LEMISTRE P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'Économie politique*, n° 1 janvier-février, pp. 37-58.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2001), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304, pp. 21-43.
- POCHARD M. (2002), « Fonction publique, les agents non titulaires », *Problèmes économiques*, n°2777, juillet, pp. 15-19.
- ROUBAN L. (2004), *La Fonction publique*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », n° 189, 123 p.

---

## Les dispositifs publics protègent-ils du déclassement ?

*Laurence Lizé*

L'analyse du déclassement permet de pointer un fort déséquilibre sur le marché du travail entre la formation et le poste occupé et d'identifier, en creux, les pratiques de surqualification à l'embauche des employeurs. En ce sens, en 1978, Bourdieu soulignait déjà qu'un individu est déclassé quand il est contraint de renoncer au classement social qu'il pensait obtenir grâce à son diplôme. L'idée de contrainte forme un élément essentiel dans le « renoncement », il s'analyse en lien avec l'état du marché du travail sur lequel le jeune se positionne. L'identification de situations massives de déclassement va à l'encontre de l'idée d'une symétrie à l'embauche, idée selon laquelle le salarié et l'employeur trouvent un avantage réciproque dans la relation d'emploi. Le déclassement exprime au contraire la dissymétrie des relations d'embauche dans un contexte de pénurie d'emploi où le salarié se trouve souvent contraint d'accepter les emplois vacants, quel que soit le niveau de rémunération ou de qualification proposé tandis que l'employeur est en mesure de trier les candidats et de choisir les plus diplômés. Observer les relations formation-emploi lors de l'entrée sur le marché du travail revient en quelque sorte à regarder l'état du rapport de force entre la jeune génération et les employeurs.

Les politiques publiques pour l'emploi constituent un axe majeur du processus d'insertion sur le marché du travail depuis la fin des années 1970. Dans ces conditions, comment ces dispositifs publics interviennent-ils dans les trajectoires d'entrée sur le marché du travail ? Ces mesures représentent un espace intermédiaire entre la formation, l'emploi et le chômage et confèrent aux jeunes des statuts particuliers et des positions dans l'emploi souvent instables. Fait marquant depuis la fin des années 1990, le niveau de formation des bénéficiaires monte sensiblement, par le

biais du dispositif « emploi-jeune » notamment, mais cette tendance est aussi observable pour les contrats en alternance. Le contenu des dispositifs et surtout leur ciblage reflète le diagnostic porté par les pouvoirs publics sur les difficultés d'insertion des jeunes : faut-il se centrer sur les moins qualifiés ? Ou bien, indépendamment de leur niveau de diplôme, sur ceux ayant des difficultés sur le marché du travail, comme ceux qui connaissent un chômage prolongé par exemple ? Or, en la matière, un certain flottement peut être observé, la notion de « difficultés face à l'emploi » pouvant être interprétée de manière extensive et déconnectée du niveau de qualification pour avoir accès à une mesure (les contrats emploi-solidarité (CES) par exemple). Globalement, ces dispositifs sont destinés à modifier les comportements d'embauche des entreprises en favorisant l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Mais, qu'en est-il de la nature des emplois proposés à ces jeunes, en termes de niveau de qualification notamment ? Peu d'études s'intéressent au lien entre le niveau de formation des bénéficiaires des politiques de l'emploi, relativement élevé, et le type d'emploi sur lequel ils sont recrutés.

Les hypothèses de cette contribution consistent à voir comment interviennent certains facteurs institutionnels tels que les mesures publiques pour l'emploi sur le déclassement. Pour ce faire, la comparaison entre la situation des jeunes embauchés sur un dispositif de la politique de l'emploi et celle de ceux recrutés sur des contrats de travail non aidés sera menée<sup>1</sup>.

#### COMMENT LES POLITIQUES DE L'EMPLOI AGISSENT-ELLES SUR LE DÉCLASSEMENT ?

##### *Les emplois aidés : une composante structurelle dans l'insertion des jeunes*

Les différents contrats aidés occupent une place non négligeable lors de l'entrée sur le marché du travail puisque 15 % des jeunes ont été embauchés sur ce type d'emploi au cours de leur parcours d'insertion entre 1998 et 2001 dans l'enquête Génération 98 du Céreq (Céreq 2002). La politique de l'emploi peut être considérée comme une composante structurelle du système d'insertion en raison de sa place relative dans l'emploi des personnes âgées de moins de 26 ans, place qui a augmenté tendanciellement depuis 1974 avec des pics marqués lors des phases de ralentissement de l'activité économique mais avec des niveaux qui demeurent importants lors des phases de reprise (Lizé 2002). Ainsi, entre 1998 et 2001, la politique de l'emploi s'est globalement recentrée sur les

---

<sup>1</sup> L'analyse s'appuie sur une exploitation de l'enquête Génération 98 du Céreq menée dans le cadre d'une convention d'association Céreq-Matisse CNRS-Université de Paris I.

personnes les plus en difficulté sur le marché du travail mais les contrats aidés destinés aux jeunes, via l'alternance notamment, se sont maintenus (DARES 2003). De plus, à partir de 1997, cette période se caractérise par le lancement des emplois-jeunes, dispositif ouvert aux jeunes diplômés qui va à contre courant de la politique de ciblage.

#### *Files d'attentes sur les emplois aidés et stratégies des acteurs*

Le déclassement sera ici considéré comme un problème de file d'attente car il semble bien refléter les processus observables dans nos données. Selon Forgeot et Gautié (1997), la théorie du chômage comme file d'attente est fondée sur deux hypothèses : la première est l'existence d'une pénurie d'emploi (d'où la notion d'attente) ; la seconde est l'existence d'un ordre de classement (d'où la notion de file). Ce raisonnement en termes de file d'attente suppose l'existence d'un chômage involontaire, d'origine conjoncturelle ou structurelle. Il correspond à « un schéma en cascade où chaque catégorie de diplômés, de la plus haute à la plus basse, subit une diminution de rémunération et de statut, ce qui accentue les difficultés des moins diplômés » (Lefresne 2003).

La question du déclassement sur les emplois aidés fait intervenir une combinaison de stratégies d'acteurs : celle des jeunes, des entreprises et de l'État, via le ciblage des dispositifs. Ces trois stratégies d'acteurs se mêlent car, d'une part, les dispositifs attirent des jeunes de plus en plus diplômés et d'autre part, ces contrats aidés concernent très majoritairement des emplois qualifiés au sens large, souvent classés parmi les « professions intermédiaires ». Enfin, l'impulsion donnée par les pouvoirs publics, tant sur l'exemple des emplois-jeunes que des contrats en alternance, ne s'inscrit pas dans une logique de ciblage sur les bas niveaux de formation. L'objectif affiché de ces politiques est de relever les niveaux de qualification mais sans forcément partir des plus bas, c'est-à-dire de jouer en faveur de l'embauche des jeunes en général (et non exclusivement des non-diplômés). Les processus de déclassement sur les emplois aidés se placent à la conjonction de ces trois types de stratégies qui peuvent partiellement jouer en sens contraire : selon la vitesse de l'élévation du niveau des diplômes des bénéficiaires, de la montée ou non de la qualification des postes occupés et des objectifs explicites ou implicites des pouvoirs publics.

#### *Les contrats aidés contribuent à la transformation de la norme d'emploi*

Du fait de leur place prépondérante dans les flux d'entrée des entreprises, les jeunes deviennent les vecteurs des inflexions de la norme d'emploi (Fondeur et Minni 2003). Pour les actifs occupés, la forme dominante reste celle du contrat à durée indéterminée (CDI) à temps plein, sur un même lieu de travail, avec un employeur unique (Fourcade 1992) et

les transformations de la norme se produisent progressivement, via les modifications qui affectent les flux (créations d'emplois temporaires et aidés). Petit à petit, ces flux transforment les stocks d'emploi et les normes peuvent ainsi changer sur certains segments du marché du travail. À plusieurs titres, les emplois aidés ciblés sur les jeunes dérogent à la norme d'emploi et ont contribué à leur attribuer une place dérogatoire sur le marché du travail : soit par un salaire inférieur au minimum légal, soit par un temps de travail plus faible que la normale ou encore par un statut de stagiaire. La question de la déstabilisation de la norme d'emploi mérite d'être prise en considération pour comprendre les processus de déclassement. Ainsi, s'intéressant aux trajectoires caractérisées par le passage d'un emploi non déclassé vers un emploi déclassé, Nauze-Fichet et Tomasini (2004) montrent que le statut de l'emploi joue un rôle déterminant dans ce basculement : les emplois en contrat à durée déterminée (CDD), en contrat aidé ou en intérim conduisent plus souvent au déclassement que les CDI. Par ailleurs, concernant la dimension subjective du déclassement, Giret et Hatot (2001) soulignent que le sentiment de déclassement est d'autant plus grand qu'il existe des repères pour les individus. Or, nos résultats montrent que les jeunes en emploi aidé se sentent nettement plus souvent employés en dessous de leur niveau de compétence que ceux embauchés sur des emplois « normaux ». Il est probable que le statut particulier d'« emploi aidé » tienne, en creux, ce rôle de repère sur le marché du travail, surtout pour les emplois aidés dans les secteurs non marchands (emplois-jeunes et CES), dans la mesure où ces jeunes travaillent avec d'autres salariés dotés de statuts nettement plus protégés que les leurs, où la norme d'emploi fait encore figure de référence.

*Les emplois aidés provoquent-ils une  
baisse de la résistance au déclassement ?*

Selon d'Iribarne (1990), la politique de l'emploi en faveur des jeunes permettrait, dans une certaine mesure, d'atténuer la résistance au déclassement. Pour cet auteur, la logique de l'honneur impliquerait une forte résistance au déclassement générateur de chômage d'attente. En revanche, les mesures pour l'emploi joueraient dans le sens d'une baisse de cette résistance via un degré d'acceptation plus fort de ces emplois par des jeunes diplômés en contrepartie d'une formation ou d'une expérience professionnelle. Selon cette argumentation, le déclassement observable statistiquement devrait donc être plus fort sur les dispositifs d'insertion que sur les autres emplois puisque la déqualification à l'embauche serait ici mieux supportée. Or l'approche « statistique » montre que lorsque les jeunes occupent un emploi aidé, ils sont moins déclassés que ceux employés sur un emploi « normal », notamment pour les titulaires du baccalauréat et les bac + 2. Néanmoins, le déclassement subjectif s'avère être plus fort sur les mesures pour l'emploi, quel que soit le niveau de

formation considéré, ce qui pourrait accréditer l'hypothèse d'une baisse de cette résistance. Mais ce raisonnement mérite d'être discuté car il sous-entend que ce phénomène dépend avant tout du comportement de l'offre de travail. À notre sens, le déclassement dans sa dimension de « renoncement » s'expliquerait principalement par la contrainte et la pénurie d'emplois qualifiés. Cette hypothèse d'un déclassement largement subi n'exclut pas l'existence de stratégies d'adaptation des acteurs, mais qui ne passeraient pas par un comportement dominant de chômage d'attente volontaire.

#### LES EMPLOIS AIDÉS : UNE PROTECTION ÉTROITE CONTRE LE DÉCLASSEMENT

Deux approches du déclassement seront ici mobilisées : l'approche « statistique » s'appuie sur la table des correspondances entre le diplôme et la catégorie socioprofessionnelle de l'année 2001 (Nauze-Fichet et Tomasini 2002 ; voir également la contribution de Nauze-Fichet et Tomasini dans cet ouvrage). Elle fixe un seuil à partir duquel il semble possible de parler de déclassement compte tenu de l'élévation des niveaux généraux d'éducation et des transformations de l'emploi, ces situations apparaissent à partir des niveaux « diplômés du baccalauréat général », ce qui correspond à un champ relativement restrictif. La deuxième approche dite « subjective » considère qu'un individu est déclassé lorsqu'il déclare être employé en dessous de son niveau de compétences dans l'enquête Génération 98.

#### *Un effet protecteur des politiques de l'emploi sur l'insertion des jeunes de niveau baccalauréat à bac + 2*

Les dispositifs publics préservent très clairement du déclassement les jeunes de niveau baccalauréat à bac + 2 : les écarts ressortent fortement puisque environ 4 % des jeunes titulaires du baccalauréat sont déclassés lorsqu'ils bénéficient d'une mesure pour l'emploi tandis que cette proportion atteint 22 % pour les embauches sur des emplois « normaux » (tableau 1). Pour ce niveau de formation, les mesures pour l'emploi semblent globalement correspondre aux niveaux de diplôme des jeunes, des dispositifs tels que les contrats de qualification ou les emplois-jeunes proposent en effet beaucoup de postes d'employé qualifié ou de profession intermédiaire. En revanche, la mesure en termes de déclassement subjectif ne fait pas ressortir de tels écarts avec le marché du travail ordinaire : environ un tiers des titulaires du baccalauréat général se considèrent comme employés en dessous de leur niveau de compétence, que leur emploi soit aidé ou non.

Quels sont les facteurs qui jouent sur la probabilité d'être déclassé<sup>2</sup> ? L'approche statistique sur les emplois aidés n'est pas très fiable en raison du très faible effectif des individus déclassés. Néanmoins, certaines tendances ressortent et s'avèrent communes aux emplois aidés et non aidés : sur les conditions de la scolarité par exemple, le retard en sixième renforce le déclassement, et sur les caractéristiques de l'entreprise, le déclassement est plus fort dans l'industrie et dans le BTP que dans les services. Par ailleurs, les hommes sont plus déclassés que les femmes et le déclassement est plus fort dans le secteur public que privé. Dans l'approche subjective, pour les emplois aidés comme pour les autres emplois, l'inquiétude sur l'avenir professionnel et le sentiment d'avoir été victime de discrimination sont des facteurs qui augmentent la probabilité qu'un individu se sente déclassé. Pour ce niveau de diplôme, les décalages entre l'emploi et la formation sont surtout repérables pour les emplois non aidés et il semblerait qu'ils s'expliquent plus par l'état du marché du travail que par des facteurs individuels.

Au niveau bac + 2, selon l'approche statistique, les personnes en emploi aidé restent moins déclassées que celles sur des emplois « normaux », mais les écarts entre les deux groupes diminuent (tableau 1). En revanche, l'approche subjective montre une inversion de tendance : les bénéficiaires de mesures pour l'emploi se sentent plus souvent déclassés que ceux qui occupent des emplois « normaux » (36 % et 25,3 % des cas respectivement).

À ce niveau de diplôme, certains facteurs explicatifs du déclassement « statistique » se dégagent : ne pas avoir fait de stage pendant la scolarité et avoir occupé un emploi durant les études jouent beaucoup, tout comme le fait d'avoir connu un chômage prolongé. Travailler dans le secteur privé, dans l'industrie ou le BTP augmente cette probabilité. Dans ce cas, le passage par l'ANPE protège du déclassement.

Dans l'approche subjective, les variables d'opinion concernant les priorités dans le travail (priorité à la vie hors travail) et l'inquiétude sur l'avenir sont celles qui expliquent le plus le déclassement, surtout pour les personnes occupant un emploi aidé. Sur le marché du travail ordinaire, ceux qui ont connu un chômage prolongé ont deux fois plus de chances de se sentir déclassés que ceux ayant accédé durablement à l'emploi.

Au niveau bac + 2, l'impact de la trajectoire durant la formation initiale (absence de stage, emploi durant ses études notamment) semble se cumuler avec les difficultés d'entrée sur le marché du travail pour expliquer le déclassement.

---

<sup>2</sup> La probabilité d'apparition du déclassement est modélisée à l'aide de régressions logistiques ; cf. Lizé (2004) pour des précisions sur la méthode et les résultats.

*Le déclassement à partir des niveaux deuxième cycle*

Trois ans après l'entrée sur le marché du travail et à ce niveau de diplôme, les contrats aidés ne protègent plus du déclassement « statistique » et l'approche subjective renforce ce constat car les jeunes embauchés sur des dispositifs pour l'emploi se sentent nettement plus fréquemment déclassés que les autres (47 % contre 31 % respectivement).

Les facteurs explicatifs du déclassement « statistique » montrent clairement des tendances communes aux emplois aidés et non aidés, la catégorie socioprofessionnelle du père (père « cadre ») protège du déclassement dans les deux cas. En revanche, le passage par le chômage accroît les risques et il en est de même pour ceux occupant des emplois à temps partiel. Parmi les emplois aidés, la probabilité d'être déclassé est plus forte pour les hommes que pour les femmes. Par ailleurs, ceux qui n'ont pas occupé de petits boulots ont plus de chances d'être déclassés alors que ces facteurs ne jouent pas dans la population en emploi « normal ». Les variables d'opinion indiquent que ceux qui privilégient leur carrière et ceux qui ont subi des discriminations sont plus déclassés que les autres. Notons aussi que dans ce cas de figure, le passage par l'ANPE augmente les chances de déclassement.

Dans l'approche subjective et pour les deux types de contrat, deux variables d'opinion jouent de façon significative sur le déclassement : l'inquiétude sur l'avenir et la discrimination. Le passage par le chômage tient aussi un rôle non négligeable.

Pour les jeunes les plus diplômés, de troisième cycle notamment, la situation est très différente mais il convient d'avoir à l'esprit que les emplois aidés ne s'adressent généralement pas à ces niveaux de diplôme (parmi les emplois aidés, les jeunes de ce niveau de diplôme ne forment que 2,5 % des cas). Ceux qui occupent des emplois aidés sont massivement déclassés mais ils sont très peu nombreux alors que dans le champ des emplois normaux, le déclassement ne concerne « que » 20 % des jeunes. Cependant, ces jeunes embauchés sur un dispositif public se sentent moins déclassés (43 % des cas) que l'indication fournie par la norme statistique, proportion qui reste néanmoins largement supérieure à celle concernant les emplois non aidés (24 % d'entre eux se sentent déclassés). Ces écarts s'expliquent par la structure des qualifications des emplois aidés qui n'ont que très peu vocation à se situer dans la CSP de « cadre, professeur et ingénieur ». Les jeunes diplômés d'un troisième cycle, candidats à l'embauche sur une mesure publique, ont donc *a priori* d'énormes chances d'être déclassés. Cependant, la présence d'une offre de travail sur ces postes témoigne des difficultés d'insertion à ce niveau élevé de formation et aussi d'une demande de travail prête à embaucher des surdiplômés.

À ce niveau de diplôme, les femmes sont comparativement plus souvent dans cette situation que les hommes, de même que ceux qui ont occupé un emploi régulier pendant leurs études et ainsi que ceux qui ont

fait des petits boulots. Il serait nécessaire de connaître le contenu de ce travail pour comprendre quel peut être son effet sur le déclassement. Le retard en sixième semble aussi être un facteur de déclassement. Le type de contrat aidé joue : les emplois-jeunes sont plus déclassés que la moyenne, tandis que les contrats en alternance le sont nettement moins. Les personnes diplômées d'un troisième cycle en emploi aidé qui donnent la priorité à l'emploi stable sont plus déclassées que les autres (par rapport à la priorité à la carrière ou à la vie hors travail). Les trajectoires marquées par un passage par le chômage pèsent sur le déclassement et il en est de même si la personne a trouvé son emploi par l'intermédiaire de l'ANPE.

Ainsi l'approche subjective va donc en sens inverse de la vision statistique et cette tendance se vérifie quel que soit le niveau de diplôme. Il est probable que le statut particulier des emplois aidés explique cet écart, ces emplois sont souvent temporaires, généralement peu rémunérés et ont été acceptés par les jeunes faute de mieux, dans l'attente d'un emploi stable, même si leur niveau de qualification correspond globalement à leur niveau de formation.

Tableau 1  
Le déclassement selon le niveau de diplôme en 2001 (en %)

	Emplois aidés		Emplois non aidés	
	Déclassement statistique	Déclassement subjectif	Déclassement statistique	Déclassement subjectif
Bac + 1 ou bac + 2 non diplômé	4	33	22	35
Bac + 2	9,2	36	12,3	25,3
2 <sup>e</sup> cycle	23,4	47	21,8	31
3 <sup>e</sup> cycle	71	43	20,5	24

Source : Céreq, enquête Génération 98, 2001 ; champ : à partir du baccalauréat général.

#### LE DÉCLASSEMENT VARIE SIGNIFICATIVEMENT SELON LE TYPE DE CONTRAT AIDÉ

Une analyse centrée sur certains types d'emplois aidés (contrats emploi-solidarité, emplois-jeunes et contrats en alternance) permet de mieux comprendre comment différentes files d'attente peuvent se constituer. Des situations contrastées ressortent, surtout lorsque les approches statistiques et subjectives sont comparées (hors stage et apprentissage). Les jeunes en emploi aidé ont en effet nettement plus souvent le sentiment d'être employés en dessous de leur niveau de compétence que la correspondance entre le diplôme et la CSP de l'emploi le laisserait penser.

Tableau 2  
Le déclassement selon le type de contrat aidé en 2001 (en %)

	Déclassement statistique	Déclassement subjectif
CES	19,5	50,7
Emploi-jeune	10,8	41,2
Contrat en alternance	12	24,3
Rappel : contrats non aidés	18	28,4

Source : Céreq, enquête Génération 98, 2001 ; champ : à partir du baccalauréat général.

### *Les contrats emploi-solidarité (CES)*

Le déclassement, tant statistique que subjectif, s'avère nettement plus élevé pour cette mesure que pour les autres dispositifs de la politique de l'emploi alors que ce dispositif s'est recentré sur les jeunes en difficulté<sup>3</sup>. Certes, les niveaux de diplôme des CES s'avèrent plus faibles que ceux des autres bénéficiaires des mesures publiques (seulement 25 % des CES ont un niveau de diplôme au moins égal au baccalauréat contre 40 % des jeunes en contrats en alternance par exemple). Cependant, parmi les CES titulaires du baccalauréat, 31 % d'entre eux ont au moins un niveau de deuxième cycle et ceux-ci sont particulièrement déclassés en raison du niveau de qualification des postes qui leur sont offerts. Cette tendance indique un défaut de ciblage et un décalage entre les objectifs affichés de la politique de l'emploi et les pratiques de recrutement des CES.

Schématiquement, le profil des déclassés au sens « statistique » montre que les hommes sont plus fréquemment concernés par les décalages entre l'emploi et leur formation. Il en est de même pour ceux qui n'ont pas fait de stage pendant leur cursus scolaire, en revanche, le retard en sixième ne joue pas. Ici, le déclassement touche plus les individus dont le père a une position élevée dans l'échelle sociale. Une trajectoire marquée par une longue période de chômage accentue le risque de déclassement, ce qui indique que ces jeunes ont connu des difficultés durant les trois années d'insertion avant de prendre un CES et que le chômage prolongé les incite à accepter un emploi temporaire, peu rémunéré et en dessous de leur niveau de formation. Notons que lorsque le jeune est passé par un intermédiaire public pour trouver son CES, la part des déclassés est plus élevée.

Le déclassement subjectif atteint son maximum pour cette catégorie de population mais il ne s'explique pas par le niveau de diplôme. Par ailleurs, ceux qui ont occupé un emploi régulier pendant leurs études se déclarent

<sup>3</sup> Voir Lizé (2002, 2004) pour une analyse des différentes mesures pour l'emploi sur le marché du travail.

plus déclassés que les autres. L'origine sociale du père joue différemment, ce sont surtout les CES dont le père est employé qui se sentent déclassés. Parmi les variables d'opinion, ceux qui accordent une priorité à leur carrière se sentent plus déclassés, ce qui semble logique car les CES n'en offrent pas. Ceux qui sont inquiets pour leur avenir professionnel ont aussi plus souvent le sentiment d'être employés en dessous de leur niveau de compétence. De même, ceux qui ont subi une période chômage, notamment prolongé, se sentent plus fortement déclassés. Les CES semblent remplir un rôle de position de repli, une façon d'éviter le chômage en l'absence d'autres possibilités d'embauche. Ce sentiment est aussi plus fort lorsque le CES a lieu dans le secteur public.

Globalement, ces résultats montrent que, même pour des emplois de CES, la concurrence pour l'emploi reste très vive et que les pratiques de surqualification à l'embauche s'avèrent importantes en dépit du fait que cette mesure est destinée à des jeunes de bas niveaux de qualification. D'autres études vont dans ce sens et montrent que les employeurs utilisent les CES pour répondre aux besoins des services dans lesquels ils sont placés et pour pallier le manque de personnel. De ce fait, le recrutement s'effectue avant tout sur l'expérience professionnelle et le profil du candidat. La proximité avec les emplois tenus par les autres salariés explique les exigences fortes des employeurs. Ainsi, ce dispositif constitue davantage une mise en situation de travail qu'un appui à l'insertion (Simonin 2002). En principe, les CES visent particulièrement les personnes éloignées du marché du travail et nos résultats sur le déclassement montrent que l'utilisation de ce dispositif par les employeurs est en partie en décalage avec les objectifs affichés pour les jeunes. Le recrutement de CES se ferait donc trop souvent sur des niveaux de formation ou de compétences supérieurs aux besoins de l'emploi.

### *Les emplois-jeunes*

À première vue, les décalages entre la CSP de l'emploi et le niveau de diplôme sont ici globalement moins forts que pour les autres types d'emploi (tableau 2). Cette remarque ne vaut que pour les diplômés du baccalauréat général car, au-delà, les chances de déclassement sont très fortes : par exemple, un diplômé du second cycle a 25 fois plus de chances de subir un déclassement qu'un titulaire du baccalauréat. À cet égard, il convient d'avoir à l'esprit que les emplois-jeunes disposent d'un bon niveau de formation, 19 % d'entre eux ont atteint un niveau de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle. Outre le niveau de diplôme qui joue un rôle très net, avoir occupé un emploi régulier pendant les études pèse aussi sur le déclassement, ainsi que le fait d'avoir été victime de discrimination. Le passage par le chômage, surtout le chômage prolongé, multiplie les risques d'être déclassé ; il est probable qu'un individu resté longtemps au chômage accepte plus facilement un emploi inférieur à celui auquel il pourrait légitimement prétendre en raison des difficultés de retour à l'emploi.

En revanche, le déclassement subjectif atteint un niveau particulièrement élevé : 41 % des emplois-jeunes se sentent employés en dessous de leur niveau de compétences. Il est intéressant de remarquer que le niveau de diplôme intervient ici assez peu tandis que le fait de ne pas avoir fait de stage en entreprise augmente les chances de se sentir déclassé (cette variable ne joue pas dans l'approche statistique). Les variables d'opinion sont celles qui contribuent le plus à l'explication du déclassement subjectif. Ceux qui donnent la priorité à la vie hors travail sont plus déclassés que ceux qui préfèrent un emploi stable et, par ailleurs, ceux qui se déclarent inquiets pour l'avenir ont deux fois plus de chances d'être déclassés que ceux qui se sentent confiants. Le fait d'avoir été victime de discrimination accroît aussi le risque de déclassement ; en revanche, le passage par le chômage n'intervient pas dans ce cas de figure.

À la différence des CES, les emplois-jeunes ne peuvent pas être considérés comme un dispositif d'insertion ciblé sur les jeunes non qualifiés, ce qui explique la présence non négligeable de jeunes fortement diplômés dans ce dispositif. Le faible niveau de déclassement statistique tient principalement au relatif bon niveau de qualification des emplois qui leurs sont proposés : dans plus de 87 % des cas, ces emplois se positionnent parmi les « emplois qualifiés »<sup>4</sup>. Le déclassement « statistique » se concentre ici donc sur les jeunes fortement diplômés mais il n'affecte que marginalement les autres. L'ampleur du déclassement subjectif s'avère plus délicat à expliquer, il pourrait tenir au contenu des tâches offertes à ces personnes et donc à la nature des emplois sous-qualifiés par rapport à leurs compétences<sup>5</sup>. En se référant à d'autres études menées sur les emplois-jeunes, une tendance nette ressort : les trois quarts d'entre eux se déclarent satisfaits de leur passage dans le dispositif, en revanche, ils déplorent une rémunération peu élevée et le manque de formation débouchant sur une qualification reconnue (Davoine et Zoyem 2003 ; DARES 2003). Ces éléments d'appréciation des bénéficiaires sont susceptibles d'expliquer le décalage entre le déclassement subjectif et statistique. Plus généralement, il convient de souligner que le programme emplois-jeunes est surtout tourné vers les plus diplômés. Deux hypothèses concernant leur impact sur les files d'attentes peuvent être avancées : ce dispositif a peut-être permis de diminuer la concurrence que subissent les personnes faiblement diplômées face à des personnes plus qualifiées sur le marché du travail ordinaire. Il est également probable que ces jeunes diplômés n'ont pas besoin de ce dispositif pour s'insérer et il serait alors préférable de cibler les emplois-jeunes sur les moins qualifiés. Nos résultats ne permettent pas de trancher mais il semblerait que la logique du ciblage soit mieux à même de peser sur les files d'attentes en faveur des moins qualifiés.

---

<sup>4</sup> Les CSP concernées vont d'ouvriers qualifiés, employés qualifiés, professions intermédiaires à cadres (très faiblement représentés).

<sup>5</sup> Des problèmes de classification des postes d'emplois-jeunes parmi les différentes CSP ne sont pas non plus à exclure.

*Les contrats en alternance*

Les contrats en alternance se caractérisent par un moindre décalage entre l'emploi et la formation par rapport aux autres dispositifs, tant au niveau de l'approche statistique que de l'approche subjective (il s'agit pour l'essentiel de contrats de qualification). Parmi les grands facteurs explicatifs du déclassement statistique, il convient de remarquer que les hommes ont deux fois plus de chances d'être déclassés que les femmes. Le niveau de diplôme joue un rôle déterminant, ce qui est logique car les contrats en alternance concernent théoriquement des individus faiblement diplômés, si un jeune doté d'un niveau au moins égal au bac + 2 se présente sur ce type de contrat, il a de fortes chances d'être déclassé<sup>6</sup>. Ce mouvement témoigne aussi des pratiques des entreprises qui ont tendance à recruter des jeunes fortement diplômés pour ces postes. Le retard en sixième tient un rôle sensible dans ce processus, ces jeunes ont six fois plus de chances d'être déclassés que s'ils avaient eu l'âge normal en sixième. Ceux qui donnent la priorité à l'emploi stable (par rapport à la carrière) ont plus de chances d'être déclassés, il est probable que ces jeunes acceptent plus facilement un emploi en dessous de leur niveau de qualification, ce qui relève d'une stratégie individuelle d'insertion sur le marché du travail. Les personnes inquiètes pour l'avenir ont 6,6 fois plus de chances d'être déclassées que les optimistes. Une variable semble très difficilement interprétable : ceux qui n'ont pas subi de discrimination ont 9 fois plus de chances d'être déclassés que ceux qui en ont été victimes, la discrimination inciterait-elle par la suite à être plus vigilant sur l'emploi proposé ? Une autre tendance se démarque des précédentes : les jeunes dont la trajectoire est caractérisée par un accès durable à l'emploi sont plus déclassés que ceux passés par le chômage, l'hypothèse selon laquelle les jeunes préfèrent une insertion durable au chômage, même s'ils sont déclassés, peut éventuellement être avancée. La taille de l'entreprise a pu ici être introduite dans le modèle, elle montre que le déclassement est plus fort dans les grandes entreprises. Lorsque la personne est passée par un intermédiaire public pour trouver son emploi, elle a 4,7 fois plus de chances d'être déclassée : ces jeunes ont peut-être moins de réseaux personnels et l'ANPE est peut-être utilisée en dernier recours. La mesure du déclassement subjectif montre qu'être « inquiet pour l'avenir » influe significativement sur le sentiment de se trouver déclassé. Comme dans l'approche statistique, le fait d'avoir exercé des petits boulots multiplie les chances d'être déclassé.

Globalement, nos résultats montrent que le déclassement est ici plus faible qu'ailleurs. Il tient, peut-être, aux niveaux de qualification des postes proposés en alternance qui seraient plus en phase avec les niveaux de diplôme des jeunes. Cependant, une telle tendance du côté de la

---

<sup>6</sup> Cf. Lizé (2004), estimations par des modèles Logit.

demande de travail représenterait une rupture avec ce qui a pu être observé dans le passé (Picart 1997) et mériterait d'être explorée plus avant.

#### CONCLUSION

Les processus de déclassement méritent d'être appréhendés en lien avec la transformation de la norme d'emploi où les emplois aidés forment un vecteur important. Au total, deux grandes tendances peuvent être soulignées : d'une part, en acceptant le cadre d'analyse relativement restrictif du déclassement « statistique », il ressort que les emplois aidés protègent du déclassement jusqu'au niveau bac + 2, ce qui confirme que ces emplois sont *a priori* destinés aux jeunes peu diplômés. Le ciblage des dispositifs sur des niveaux de diplôme précis semble essentiel, il contribue globalement à limiter la surqualification à l'embauche. Ce résultat conduit aussi à s'interroger sur l'utilité des dispositifs pour les jeunes fortement diplômés qui n'ont, sans doute, pas besoin de ces supports pour s'insérer. Les comportements de sur-sélection des entreprises semblent tenir ici un rôle déterminant.

D'autre part, les emplois aidés forment à l'évidence un ensemble très segmenté et nos résultats fournissent à cet égard des pistes d'analyse contrastées. Schématiquement, la mise en place des emplois-jeunes a opéré une inflexion car ceux-ci, théoriquement ouverts à tous (sans limitation de diplôme), payés au SMIC à temps plein, reproduisent la sélectivité classique du marché du travail et, par conséquent, les jeunes de plus bas niveau de formation sont relégués sur des dispositifs qui présentent moins de chances d'accès à un emploi ordinaire à terme (les CES notamment). En effet, les bénéficiaires de CES, théoriquement de faibles niveaux de qualification, sont les plus éloignés du marché du travail ordinaire. Mais, le déclassement statistique et surtout subjectif y est très élevé, ce qui suggère que la concurrence pour obtenir ces postes reste néanmoins vive, d'où un phénomène de file d'attente qui joue au détriment des moins diplômés. Pour les emplois-jeunes et les contrats en alternance, la file d'attente n'est pas la même et une concurrence pour l'emploi d'un niveau plus élevé se reforme. Pour ces emplois, une élévation du niveau de formation a été observée et l'amélioration globale de la situation de l'emploi ne résout pas les difficultés d'insertion qui ressortent sur les niveaux élevés de déclassement subjectif.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU P. (1978), « Classement, déclassements, reclassements », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, pp. 2-22
- CEREQ (2002), *Quand l'école est finie...*, Marseille, Céreq.
- DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) (2003), *Les politiques de l'emploi et du marché du travail*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- DAVOINE L. et ZOYEM J.-P. (2003), « Regards des bénéficiaires sur la professionnalisation dans le dispositif « nouveaux services, emplois-jeunes », *Premières Synthèses*, DARES, n° 44.3, octobre.
- FONDEUR Y. et MINNI C. (2003), *Au-delà du « processus d'insertion » : les jeunes au cœur des ajustements conjoncturels et des transformations des normes d'emploi*, IRES, Document de travail, n° 02.03, décembre.
- FORGEOT G. et GAUTIÉ J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.
- FOURCADE B. (1992), « L'évolution des situations particulières d'emploi de 1945 à 1990 », *Travail et Emploi*, n° 52.
- GIRET J.-F. et HATOT C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi*, n° 75, pp. 59-73.
- IRIBARNE P. (d') (1990), *Le chômage paradoxal*, Paris, PUF.
- LEFRESNE F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- LIZÉ L. (2002), « Quelle place pour les politiques de l'emploi en période de croissance ? », in DUPUIS *et al.*, éd., *Politiques sociales et croissance économique*, Tome II, Paris, L'Harmattan.
- (2004), *Décalages entre emploi et formation, comparaison des emplois aidés et non aidés*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 13.
- NAUZE-FICHET E. et TOMASINI M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 354, pp. 21-43.
- (2004), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », Céreq, document Net.doc n° 1, février.
- PICART C. (1997), *Bilan annuel des politiques de l'emploi*, DARES.
- SIMONIN B. (2002), « Les bénéficiaires des contrats aidés dans le secteur non marchand : leur point de vue et leurs attentes », *Premières synthèses*, n° 06-2, DARES.

---

## Peut-on parler de relation formation-emploi au sein des emplois non qualifiés ?

*Catherine Béduwé*

Insérer une contribution sur le travail non qualifié dans un livre qui traite d'adéquation formation emploi peut sembler paradoxal, voire dénué de sens, en tous les cas inattendu. Les emplois non qualifiés<sup>1</sup> (ENQ) peuvent en effet se définir comme les seuls emplois n'exigeant aucune compétence particulière et donc accessibles à tous les travailleurs sans condition de formation explicite. Tout au plus exigent-ils des compétences banales, c'est-à-dire détenues par la majorité des individus ou pouvant être acquises rapidement et à un faible coût dans le cadre de l'emploi lui-même. La seule formation qui, de fait, peut être exigée pour tenir ces emplois relève de l'enseignement de base dispensé à tous les citoyens dans le cadre de l'école obligatoire. Dès lors tout individu formé au-delà de l'enseignement obligatoire, même peu de temps, est supposé posséder des compétences qui lui permettent de postuler sur un emploi qualifié. Vue ainsi, la question d'une quelconque adéquation entre le contenu du travail non qualifié et la formation des individus n'a pas de sens.

On constate pourtant qu'une proportion importante et même croissante de salariés embauchés sur des emplois non qualifiés est titulaire d'un diplôme relevant de la formation professionnelle secondaire quand ce n'est pas de niveau supérieur ou égal au bac. Ce fait statistique témoigne-t-il d'un déclassement généralisé d'individus utilisés bien en dessous de leur niveau de compétences, engendré par la montée des niveaux d'éducation et le rationnement de l'emploi qualifié, ou bien correspond-t-il à la mise en

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, on regroupe sous le terme « ENQ » l'ensemble des rubriques d'emplois non qualifiés de la nomenclature PCS de l'INSEE. Pour les employés, on s'est appuyé sur la distinction proposée par (Chardon 2001).

place de critères de sélection dans l'accès aux ENQ, basés sur le diplôme ? Autrement dit, ce résultat est-il dû à un effet d'offre éducative ou bien à l'existence d'une demande sélective de travailleurs ? Un rôle effectif du diplôme dans le recrutement sur ces emplois montrerait qu'une relation entre formation et emploi non qualifié se met en place. Ceci peut se produire si les emplois non qualifiés exigent finalement quelques compétences, ou si les diplômés s'y révèlent plus efficaces. Dans les deux cas, le diplôme crée une distinction entre les individus, de la même manière qu'ils sont différenciés par leur curriculum vitae, la qualité de leur réseau personnel ou les recommandations dont ils peuvent bénéficier. C'est en ce sens que la question de la relation entre formation et travail non qualifié peut être utilement analysée.

L'emploi non qualifié est souvent considéré comme un tout indifférencié. Or l'hétérogénéité des tâches effectuées, des pratiques de recrutement et des statuts d'emploi y est très forte. Par ailleurs la question de la sélection par le diplôme n'est pertinente que dans le cas des jeunes salariés, nombreux sur ces emplois à fort turn-over. On a donc cherché des éléments d'interprétation à la croissance des salariés diplômés exerçant un emploi non qualifié en se focalisant sur les jeunes d'une part, sur des emplois non qualifiés particuliers d'autre part. Les analyses ont été menées dans deux directions : au travers d'études de terrain sur les conditions de recrutement de quelques emplois non qualifiés et à partir d'une analyse statistique des trajectoires professionnelles de jeunes qui ont occupé un emploi non qualifié (une « figure » particulière). En effet, l'emploi non qualifié est souvent, notamment chez les débutants, un emploi de passage qui permet aux jeunes de s'insérer plus rapidement (Béduwé 2004). L'analyse par les trajectoires professionnelles permet de repérer les cas d'insertion professionnelle au sens fort (accès prolongé et durable) qui sont les seuls pour lesquels la question des compétences mérite d'être posée.

On s'appuiera à la fois sur des données statistiques (enquêtes Emploi INSEE, enquête Génération 92<sup>2</sup> du Céreq) et bibliographiques<sup>3</sup>. Sept « figures » particulières d'emploi non qualifié, de catégorie Ouvrier et employé ont été retenues. Bien qu'elles ne soient pas forcément représentatives de l'univers des ENQ, leur analyse détaillée permet d'apporter des éléments de réponse sur l'évolution des relations entre formation des jeunes et besoin de compétences sur ce type d'emploi.

---

<sup>2</sup> On a choisi d'utiliser l'enquête Génération 92 parce qu'elle porte sur une durée d'observation plus longue (5 ans) que Génération 98.

<sup>3</sup> Notamment les travaux menés par les équipes du CLERSE et du LIRHE dans le cadre de l'appel d'offre de la DARES (Béduwé *et al.* 2003 ; Gadrey *et al.* 2003).

LE TRAVAIL DIT NON QUALIFIÉ EST EXÉCUTÉ PAR DES SALARIÉS DE PLUS EN PLUS FORMÉS ET DIPLOMÉS

*Une évolution croissante et continue depuis vingt ans*

L'examen du taux de diplômés d'au moins un CAP ou un BEP parmi les salariés occupant un ENQ en fonction de leur ancienneté sur le marché du travail<sup>4</sup> confirme plusieurs faits :

- les salariés ENQ sont de plus en plus diplômés : le pourcentage de salariés titulaires d'au moins un CAP ou un BEP parmi les ENQ a plus que doublé en 20 ans, passant de 20 % en 1982 à 45 % en 2002. La proportion de postes occupés par des bacheliers, pratiquement nulle en 1982 (2 %), s'élève aujourd'hui à 13,5 % (dont 4,5 % de bacheliers professionnels). En contrepartie la part des salariés « sans aucun diplôme » est devenue minoritaire (45 %)<sup>5</sup>. Cette croissance continue du niveau de formation des ENQ est totalement parallèle à celle de l'ensemble des actifs ;

- la possession d'un diplôme tend à devenir la « norme » (statistique) chez les ENQ ; en effet près de 70 % des ENQ de moins de 10 ans d'ancienneté (et donc les plus jeunes) sont aujourd'hui diplômés (d'au moins le CAP<sup>6</sup>) et un sur trois est bachelier. Les jeunes ENQ « non diplômés » ne sont plus que 16 % ;

- cette progression concerne toutes les générations d'ENQ : la proportion de diplômés parmi les ENQ est croissante quelle que soit l'ancienneté des salariés sur le marché du travail ; elle n'est donc pas due (uniquement) à des embauches récentes de jeunes diplômés ; elle est, en revanche plus élevée chez les ENQ de faible ancienneté, preuve d'un turnover important chez les jeunes les plus diplômés ;

- la proportion de diplômés occupant un ENQ est, globalement, peu sensible à la conjoncture : la progression de salariés diplômés d'un CAP ou d'un BEP est régulière et continue ces vingt dernières années, assez peu sensible aux fortes fluctuations de l'emploi et aux accélérations de la montée du chômage. La proportion de jeunes bacheliers ENQ a toutefois nettement augmenté depuis 1994, année noire dans l'évolution du chômage des jeunes.

*Un effet d'offre généralisé ?*

Ces faits corroborent l'idée que l'évolution du niveau de diplôme des actifs au sein des emplois est soumise à un fort effet d'offre éducative (Bédoué et Espinasse 1995) : les progrès de scolarisation provoquent une montée des diplômés au sein de tous les emplois, largement indépendante

<sup>4</sup> Enquêtes Emploi de l'Insee, de 1982 à 2002.

<sup>5</sup> I.e. sans diplôme ou CEP seul ; cette proportion s'élève à 56 % si l'on tient compte des titulaires du brevet des collèges. Contrairement aux « sans aucun diplôme », ils ont progressé en 20 ans, de 4,5 % à 10 %.

<sup>6</sup> 84 % en ajoutant les salariés qui ont obtenu le brevet des collèges.

de leur évolution quantitative. Cette montée des diplômés au sein de tous les emplois est quasiment proportionnelle à la production de diplômés par le système de formation initiale, génération après génération.

L'interprétation économique de ce phénomène est évidemment complexe ; pour les secteurs où des recherches plus avancées ont été conduites, comme la banque (Bruniaux 2001), il a été montré que, au-delà des changements organisationnels du secteur conduisant à modifier les structures d'emploi (à les requalifier...), recruter des salariés plus formés permet d'anticiper les besoins en compétences sur le long terme et de bénéficier des opportunités qu'offre l'embauche de jeunes diplômés sur le marché externe. Dans les deux cas, les coûts de formation au sein de l'établissement sont minimisés. Plus généralement, Louart (2003, p. 42) analyse ce recours à la formation explicite par des comportements opportunistes des employeurs à la fois pour des raisons économiques classiques (le diplôme apparaît comme une variable d'ajustement incontournable) mais également au travers de jugements positifs sur la formation produite par le système d'enseignement : celle-ci est vue comme nécessaire et utile pour répondre aussi bien aux besoins immédiats de technicité et de complexité des emplois qu'aux besoins d'anticipation de long terme des évolutions technologiques et organisationnelles.

Ce type de raisonnement paraît toutefois difficile à transposer à la catégorie des emplois non qualifiés<sup>7</sup>, du fait de leur faible technicité et du peu d'intérêt que, d'une manière générale, les employeurs manifestent vis-à-vis d'une gestion des compétences à long terme sur ces emplois. Ces emplois étant accessibles à tous et donc aux diplômés de tous niveaux, on serait plutôt tenté d'y voir la conséquence de recrutements qui se font « au fil de l'offre » : le niveau de diplôme des embauchés reflète très correctement celui de l'ensemble des candidats présents à un moment donné sur le marché des ENQ. L'offre de travail étant de plus en plus diplômée, les employeurs, pour maintenir leurs préférences relatives, ne peuvent que recruter des individus de plus en plus diplômés. Ceux-ci sont contraints de prendre ce type d'emploi, ne serait ce que momentanément pour échapper au chômage (Forgeot et Gautié 1997 ; Fondeur et Minni 1999).

### *Le diplôme comme élément de distinction ?*

Il ne manque pas d'ouvrages pour montrer et prouver que les emplois classés non qualifiés sont des emplois qui nécessitent des compétences : Paul Santelmann (2002), dans un ouvrage au titre évocateur, *En finir avec la notion d'emplois non qualifiés*, affirme qu'il y a une sous-évaluation du contenu en compétences de ces emplois et qu'ils ont d'énormes potentiels de professionnalisation ; Gadrey *et al.* (2003) montrent et évaluent par

---

<sup>7</sup> Avec de notables exceptions, voir par exemple (Djellal 2002) sur la professionnalisation du secteur du nettoyage.

l'étude fine de trois secteurs à forte concentration d'ENQ<sup>8</sup>, que ces emplois exigent des savoirs et des savoir-faire, peu reconnus et peu valorisés, mais souvent exigés lors des recrutements. Elles montrent également, à l'aide d'une analyse des déclarations de salariés dans l'enquête Conditions de travail, que certaines compétences telles que l'autonomie du travail et la polyvalence sont aussi développées chez les employés non qualifiés que chez les employés qualifiés ; en revanche les premiers (ENQ) sont nettement moins diplômés que les seconds (EQ) pour chacun des trois secteurs (Gadrey *et al.* 2003, p. 56). Les compétences mises en œuvre dans les emplois non qualifiés, qui existent et qui sont même souvent nécessaires pour effectuer correctement le travail, ne sont pas reconnues en termes de qualification ou de salaire. Elles sont également plus faiblement filtrées ou révélées par la formation initiale dans la mesure où, contrairement aux employés qualifiés, le diplôme n'a jamais constitué une condition d'accès, notamment pour les salariés plus âgés.

Pourtant le recours au diplôme comme moyen de filtrer les candidats, d'évaluer leurs connaissances ou encore pour juger de leur adaptabilité est souvent évoqué par les employeurs. Les pratiques évoluent. Ainsi, pour les agents de service hospitalier (ASH), les diplômes de niveau V (CAP Employé technique de collectivité, BEP Bioservices ou Carrières sanitaires et sociales) sont à la fois considérés comme un signal de compétences en hygiène et comme un filtre efficace pour éliminer ceux qui ne cherchent « qu'un petit boulot, peu compatible avec la nature de cette activité (hôpital) où le problème de la fiabilité est crucial » (Fourcade et Ourtau 2003, p. 82). Ceci n'a pas toujours été le cas et témoigne d'une évolution des tâches : « Aujourd'hui il y a coexistence d'un personnel ancien souvent non diplômé qui a pu occuper dans sa carrière des postes très variés dans la cuisine, l'entretien des locaux, la lingerie, l'aide aux soins, au gré des postes vacants ou des remplacements à effectuer, et l'arrivée de plus jeunes, diplômés aides-soignants<sup>9</sup> dont l'activité est centrée sur le soin et l'aide aux résidents. » L'activité en devenant de plus en plus ciblée, plus « professionnelle », plus complexe, est confiée à des jeunes diplômés que l'on forme ensuite en interne. Fourcade et Ourtau (2003) parlent ainsi de relation ambiguë au diplôme dans la mesure où les recruteurs reconnaissent des qualités à celui qui possède un diplôme (une formation) (du moins relativement à celui qui ne le possède pas) mais ne l'exigent pas formellement. Surtout ils ne les rémunèrent pas, dans la mesure où le marché du travail se charge de les leur offrir en abondance.

---

<sup>8</sup> N. Gadrey, F. Jany-Catrice et M. Pernod-Lemattre du CLERSE ont mené un important travail de terrain sur trois secteurs concentrant des ENQ : le commerce de détail, l'hôtellerie restauration et les services aux personnes. Leurs analyses reposent sur des témoignages de salariés et d'employeurs quant aux conditions de travail et aux compétences mises en œuvre sur ces emplois.

<sup>9</sup> Le CAFAS est désormais accessible après un BEP Carrières sanitaires et sociales, au terme d'une année supplémentaire.

Ceci est d'autant plus facile que les jeunes issus de ces formations professionnelles ont toujours vu dans l'emploi d'ASH une entrée possible dans une filière professionnelle organisée et cherchent à s'y maintenir à tout prix.

La situation des employés de libre service (ELS) ainsi que celle des serveurs de café ou restaurant, notamment en restauration rapide, reflètent à l'extrême cette ambiguïté vis-à-vis de la formation explicite. Le turnover, très important sur ces emplois, est alimenté par l'embauche sans cesse renouvelée de jeunes étudiants à la recherche de petits boulots compatibles avec leurs études, c'est-à-dire à temps très partiel, pour des durées limitées et permettant une grande flexibilité horaire, ou de jeunes diplômés soucieux de trouver une première expérience dans le secteur (en restauration par exemple). Les employeurs trouvent chez ces jeunes, du fait de leur « haut niveau d'éducation », une main-d'œuvre rapidement opérationnelle, dynamique, agréable avec la clientèle, et finalement peu exigeante sur les conditions de salaires et d'horaires. Il existe également, dans la grande distribution et la restauration, des stratégies de gestion de main d'œuvre à plus long terme où l'embauche de jeunes diplômés (bac + 2 ans) sur des emplois non qualifiés permet de détecter des potentiels et constituer des réservoirs de compétences dans lesquels seront puisés les promus aux postes d'encadrement (Gadrey *et al.* 2003, p. 94 ; Fourcade et Ourtau 2003, p. 105). Dans tous les cas, ces emplois bénéficient largement des difficultés rencontrées par les jeunes diplômés à trouver immédiatement des emplois plus conformes à leurs aspirations tandis que l'indifférence apparente des employeurs pour leur diplôme s'accompagne d'une recherche explicite des compétences qu'ils signalent.

L'étude de Piotet (1989) citée dans Fourcade et Ourtau (2003) offre une analyse très intéressante du rôle primordial mais totalement implicite que peut jouer la formation ou plutôt l'éducation dans l'exécution de tâches non qualifiées. Elle montre que les étudiants embauchés comme serveurs ont une meilleure « gestion de l'affluence » en fast food que les autres salariés. En effet ils supportent mieux la succession de temps morts et de forte affluence en étant à la fois plus à même d'accueillir la clientèle (en faisant patienter...) et plus capables de profiter des temps morts (pour lire...). Pour les autres salariés, « à la fatigue s'ajoute le stress de l'affluence et le morne ennui des temps d'inactivité. L'analyse du travail réel révèle donc que ces emplois considérés comme de petits boulots peuvent être – de fait – des emplois exigeant des aptitudes opératoires très abstraites que les étudiants, de façon formelle et informelle, ont acquises du fait de leur formation intellectuelle longue. La société a une telle vision de ces emplois de service qu'elle empêche de reconnaître leur qualification réelle, tout particulièrement en termes de rétribution : ni les clients, ni les employeurs ne sont prêts à payer la prestation à son juste prix. Et le statut social de ces emplois interdit aux salariés eux-mêmes d'en percevoir le contenu » (Piotet 1989, cité par Fourcade et Ourtau 2003).

Ces quelques exemples illustrent la problématique des relations entre formation et emplois non qualifiés : les tâches à effectuer, simples, ne demandent qu'une formation sur le tas de quelques heures ou quelques jours et il n'est donc pas nécessaire d'avoir une formation explicite, ou une expérience antérieure pour y accéder. Mais pour être exercés convenablement, ces emplois exigent des compétences individuelles, mélange de savoir-faire et de qualités personnelles (sens de l'organisation, sens des responsabilités, fiabilité, patience, politesse, dynamisme, disponibilité, force physique, instinct maternel... la liste est longue) qui, parce qu'elles sont largement répandues dans la population, ne sont pas reconnues explicitement et donc pas rémunérées et peu valorisées. Ces qualités peuvent en revanche être filtrées par le diplôme, ou signalées par une formation ou une expérience précédente. Les diplômés sont alors rapidement considérés comme « un peu plus capables » que les autres. Ces qualités sont d'autant plus probables que le niveau d'études générales est élevé. Le diplôme permet, de fait, un premier tri parmi les candidats, et la sélection proprement dite se fait ensuite sur les « qualités » plus spécifiques<sup>10</sup>.

Face à un vivier de main-d'œuvre *a priori* inépuisable, les employeurs ont les moyens de relever leurs exigences de recrutement, à coût constant. Une conséquence directe de ces pratiques est l'exclusion des jeunes sans qualification de la plupart de ces emplois. Certes ils sont de moins en moins nombreux tandis que ces emplois voient leurs effectifs augmenter. Mais leur « rareté relative » s'accompagne d'une stigmatisation de plus en plus forte et renforce, à leur désavantage, la concurrence des jeunes diplômés. On peut également penser que les jeunes qui ont achevé leur formation professionnelle et obtenu leur CAP ou leur BEP (ce qui demande un effort) ont une motivation plus forte à trouver un emploi, ne serait-ce que pour justifier leur investissement en formation. Le fait que cet emploi soit non qualifié (c'est-à-dire peu valorisé socialement) importe moins que l'accès à un emploi stable qui permet d'obtenir un revenu régulier. Surtout lorsque cet emploi s'inscrit dans une filière professionnelle organisée qui laisse envisager des possibilités de mobilité.

Se pose alors la question du temps de passage par ces emplois et des possibilités de carrière professionnelle qu'ils offrent. Certains employeurs se préoccupent effectivement d'un turn-over trop élevé et cherchent à stabiliser leur main-d'œuvre (Gadrey *et al.* 2003). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les ENQ à forte ancienneté ne sont pas tous des non-diplômés. Le fait que des jeunes, diplômés, s'installent durablement sur ces emplois, est un signe supplémentaire que la relation entre diplôme et emploi non qualifié se renforce. C'est ce que l'on va voir maintenant.

---

<sup>10</sup> Gadrey *et al.* (2003, p. 95) citent les propos éclairants d'un DRH grande distribution sur les stratégies développées pour révéler ces « qualités spécifiques » : « Quand on fait notre recrutement, on le fait le samedi. On a des personnes qui sont capables de faire illusion même pendant le recrutement. Le samedi vous avez la moitié qui ne vient pas passer les entretiens. »

LA STABILISATION SUR UN EMPLOI NON QUALIFIÉ :  
DÉCLASSEMENT DURABLE OU INSERTION PROFESSIONNELLE ?

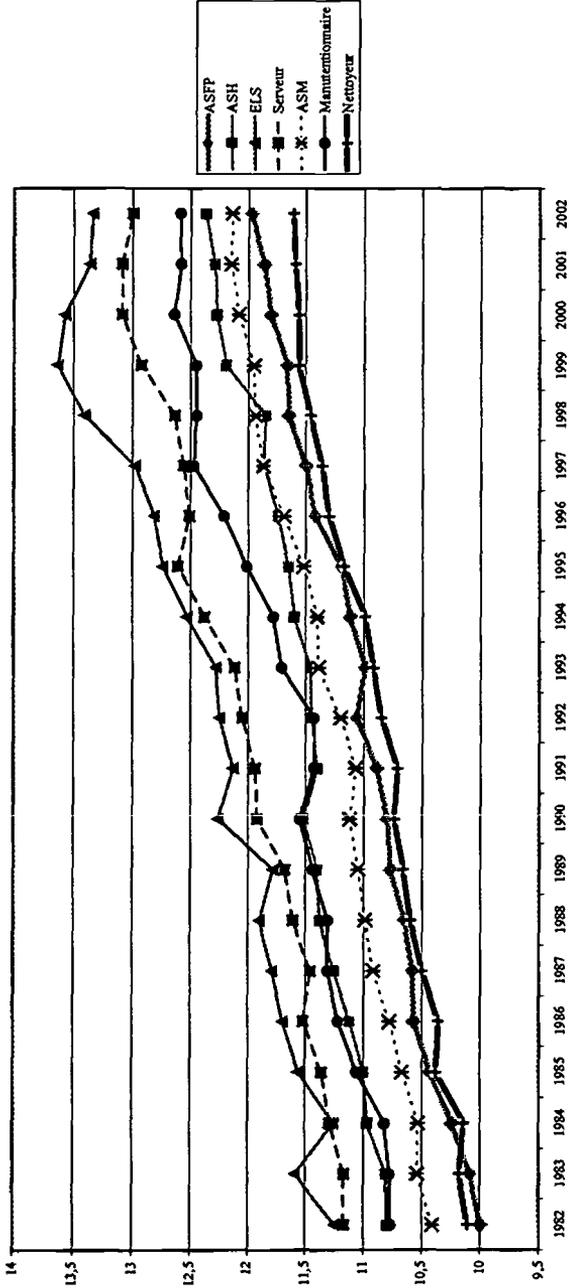
Sept « figures » particulières d'ENQ ont été retenues pour l'analyse statistique des trajectoires professionnelles de jeunes ayant débuté sur un ENQ : les employés de libre service (ELS), les assistantes maternelles (ASM), les agents de service hospitalier (ASH) et les agents de service de la Fonction publique (AS FP), les serveurs, les manutentionnaires et les nettoyeurs ; le niveau d'études moyen<sup>11</sup> des salariés est en progression au sein de chacune d'entre elles (graphique 1), mais il indique une hiérarchie des figures qui s'est plutôt amplifiée depuis vingt ans. Les employés de libre service (ELS) ont le niveau d'études moyen le plus élevé et les nettoyeurs (NET) ont le plus faible, avec un écart qui a doublé en 20 ans. De manière très schématique on montre ainsi que si toutes les figures retenues semblent soumises à l'effet d'offre, elles entretiennent en revanche des rapports différenciés au diplôme et à la qualification.

Le recours aux jeunes pour alimenter ces emplois est très important, ce qui témoigne d'un fort turn-over. Les figures les plus « ouvertes aux jeunes » (ELS, les serveurs et les manutentionnaires) sont, par simple renouvellement, celles dont le niveau d'études moyen est le plus élevé. En effet les jeunes fraîchement embauchés sont, compte tenu de l'évolution de l'offre, de plus en plus diplômés et donc de plus en plus enclins à quitter rapidement ce type d'emploi. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ceux qui restent durablement sur ces emplois ne sont pas, non plus, les moins formés. Il existe un lien entre la capacité ou la volonté d'un jeune à se stabiliser sur un ENQ et son niveau de formation. C'est ce que montre l'analyse des trajectoires.

---

<sup>11</sup> I.e. il s'agit du nombre moyen d'années d'études (âge de fin d'études - 6 ans).

Graphique 1  
Évolution du nombre moyen d'années d'études de scolarité (après 6 ans)  
pour les salariés des 7 figures d'ENQ étudiées



Source : Enquêtes sur l'Emploi, Insee, Traitement Litché

Note de lecture : en 1982, les nettoyeurs avaient en moyenne 10 années de scolarité (au-delà de 6 ans, âge d'entrée dans le primaire). Ils en avaient 12 en 2002.

*Un débutant sur deux est concerné par l'ENQ en début de carrière*

On a étudié les trajectoires de jeunes sortis de formation initiale en 1992 et qui, à un moment ou un autre dans les cinq ans qui ont suivis, ont occupé un ENQ (une des sept figures d'ENQ retenues) ne serait-ce qu'un mois. L'enquête utilisée<sup>12</sup> (enquête Génération 92 du Céreq) s'adressait à l'ensemble des sortants de formation initiale, depuis ceux qui quittent le système sans qualification ni diplôme jusqu'aux diplômés de grande école.

Un jeune sur deux (47 %) parmi cette cohorte est « passé »<sup>13</sup> par un emploi non qualifié dans les cinq ans qui ont suivi son entrée sur le marché du travail. Le suivi des parcours portait sur la période 1992-1997, années de crise économique dont les jeunes ont particulièrement souffert (Fondeur et Minni 2004). La mauvaise conjoncture ne suffit pas à expliquer ces passages massifs même si son impact est très important sur l'accès à l'emploi des débutants les plus diplômés (Forgeot et Gautié 1997). Le phénomène a perduré lors de la reprise économique de la fin des années 1990 dont les jeunes ont largement bénéficié, comme en témoignent les résultats de l'enquête Génération suivante du Céreq<sup>14</sup> (Céreq 2001).

Ces taux de passage par un ENQ dépendent fortement du niveau de diplôme des jeunes : près de la moitié des jeunes non qualifiés ou de niveau V sont concernés, le tiers des jeunes de niveau bac et un quart des jeunes de niveau bac + 2 ans (Béduvé 2004). Ces taux sont donc relativement très élevés à tous les niveaux de sortie. Comme attendu, la probabilité de quitter rapidement un ENQ est d'autant plus grande que le niveau de diplôme est élevé ; elle n'est pourtant jamais acquise, même au bout de cinq ans : plus des deux tiers des diplômés CAP/BEP (en emploi au bout de cinq ans) sont toujours ENQ (70 %), ainsi qu'un tiers (31 %) des bac + 2 ans et 16 % des (rares) diplômés du supérieur passés par un ENQ. Posséder un diplôme, même supérieur, ne garantit donc pas de quitter l'ENQ en cinq ans, pas plus que cela ne prémunit contre le risque d'y entrer...

La brutalité de ces statistiques globales interroge sur la nature du déclassement ainsi mis en évidence. L'analyse longitudinale des parcours

---

<sup>12</sup> On a utilisé, pour l'analyse des trajectoires par figure d'ENQ et contrairement à la plupart des contributions de cet ouvrage, l'enquête 1992-97 parce qu'elle porte sur des parcours de cinq ans et non de trois ans comme l'enquête 1998-2001.

<sup>13</sup> L'enquête Génération 92 interroge les jeunes, rétrospectivement, sur leur position vis-à-vis de l'emploi pendant cinq ans. L'expression « passé par la figure XX d'ENQ » désigne les jeunes qui ont occupé, ne serait ce qu'un mois sur cinq ans, un emploi relevant de cette figure. Certains ont pu y rester jusqu'à cinq ans, date limite d'observation.

<sup>14</sup> Sur une même période de trois ans, on comptait 39 % de passages par l'ENQ entre 1992 et 1995 et 38,5 % entre 1998 et 2001. Mais le niveau de formation moyen de la cohorte avait augmenté et la conjoncture qui s'annonçait en 1998 était bien meilleure que celle de 1992.

permet de relativiser l'ampleur du phénomène en montrant que la plupart de ces passages par un ENQ sont brefs et suivis d'une mobilité ascendante. Mais certains jeunes vont s'insérer durablement sur ces emplois et l'analyse de leurs parcours permet de poursuivre la réflexion sur l'émergence d'une relation formation emploi autour de ces ENQ.

*Trajectoires professionnelles à l'issue de l'ENQ :  
diversité des devenirs et régularité des flux*

Les parcours individuels des jeunes passés par un ENQ peuvent être classés en six grandes familles de trajectoires<sup>15</sup>, communes aux différentes figures (tableau 1), qui peuvent s'interpréter comme suit :

- 1) séjour bref dans un ENQ suivi d'une mobilité vers un emploi qualifié : mobilités de rattrapage, emploi d'attente ou première expérience ;
- 2) séjour prolongé dans un ENQ et apparemment stabilisé en fin de période : vers une insertion professionnelle dans cet ENQ ;
- 3) séjour dans un ENQ donné suivi d'une mobilité vers un autre ENQ : mobilités pour se maintenir en emploi, acquisition d'informations sur le marché du travail et d'expériences multiples ;
- 4) séjour long dans un ENQ donné mais sans stabilisation (i.e. retour vers le chômage ou éventuellement un autre ENQ) : acquisition d'expérience spécifique non transférable ;
- 5) séjour(s) bref(s) dans un ou plusieurs ENQ accompagné(s) de longues périodes de chômage récurrentes : difficultés d'accès à l'emploi, même non qualifié ;
- 6) passage par un ENQ avant sortie du marché du travail : retour en formation ou retrait d'activité.

Ces différentes familles de trajectoire existent pour chacune des figures étudiées d'ENQ, dans des proportions variables mais finalement assez équilibrées (tableau 1). La diversité des devenirs après un passage par un ENQ montre que ce type d'emploi est une sorte de plaque tournante dans l'insertion des jeunes. Certains jeunes ne font qu'y passer, d'autres vont s'y insérer plus ou moins durablement. Le fait que toutes les figures débouchent sur les mêmes familles de trajectoires prouve que ces devenirs sont fortement régulés par les caractéristiques générales de l'emploi non qualifié: forte précarité (qui entraîne des mobilités vers le chômage), majorité de jeunes déclassés (et donc mobilités de rattrapage), temps partiels et contrats de courte durée (mobilités contraintes entre emplois non qualifiés, retours vers le chômage), avec cependant une importante hétérogénéité des situations de travail (d'où les situations de stabilisation lorsque les conditions le permettent ou d'attente de stabilisation dans le cas des emplois liés à la Fonction publique).

---

<sup>15</sup> Il s'agit d'une classification des parcours individuels (chronogrammes) en trajectoires professionnelles type, elles mêmes regroupées en familles de trajectoires (Béduwé 2004).

**Tableau 1**  
**Trajectoires professionnelles des jeunes passés par**  
**un emploi non qualifié (proportion de jeunes sortis sans diplôme<sup>16</sup>)**

		(1) Mobilité vers un emploi qualifié (même champ)	(2) Stabili- sation	(3) Mobilité vers un emploi non qualifié	(4) Séjour long mais sans stabilisation	(5) Chômage tout au long de la trajectoire	(6) Sortie du MdT	Total
Code PCS								
5631	Assistante maternelle	11,5 % (21 %)	21 % (34 %)	19 % (38 %)	22 % (41 %)	12,5 % (46 %)	14 % (15 %)	100 % (34 %)
5222	Agent de service hospitalier	14 % (5 %) (11 %)	18,5 % (25 %)	14 % (31 %)	31,5 % (43 %)	18 % (43 %)	4 % (39 %)	100 % (33 %)
5216 5217	Agent de service fonction publique (sauf hôpital)	15 % (18 %)	14,5 % (32 %)	15 % (37 %)	20,5 % (52 %)	27 % (48 %)	8 % (46 %)	100 % (40 %)
5518	Employé de libre service	32 % (9 %) (14 %)	28 % (23 %)	11,5 % (26 %)	3,5 % (53 %)	21 % (37 %)	4 % (35 %)	100 % (25 %)
5611	Serveur et commis restaurant, café	23 % (6,3 %) (20 %)	27 % (35 %)	20,5 % (40 %)		20 % (54 %)	9,5 % (40 %)	100 % (37 %)
6792	Manut., agents non qualifiés d'expl. des transports	28,5 % (4,1 %) (18 %)	14,5 % (39 %)	21 % (50 %)	4,5 % (47 %)	25,5 % (52 %)	6 % (37 %)	100 % (39 %)
6891	Nettoyeur	15,5 % (33 %)	15 % (45 %)	25 % (48 %)	10,5 % (57 %)	30 % (63 %)	4,5 % (63 %)	100 % (51 %)

<sup>16</sup> NB : sortants de SEGPA, SES, abandons en collège, en 2<sup>nde</sup> ou 1<sup>ère</sup>, sortants de 1<sup>ère</sup> année de CAP/BEP ou de seconde année, non diplômés.

Quatre familles (1, 2, 4 et 5) sont intéressantes à analyser en détail eu égard à la question des relations formation-emploi.

Les mobilités ascendantes, reconnaissance d'une première expérience professionnelle, sont la première famille. Un cas particulier des mobilités ascendantes (famille 1) est constitué des mobilités vers un emploi qualifié du même champ professionnel : passage d'ASH à aide-soignant après une période de formation, d'ELS vers un emploi de commerce qualifié, de serveur vers un emploi de cuisinier ou de maîtrise de l'hôtellerie, et enfin de manutentionnaire vers un poste d'OQ de la manutention ou de chauffeur. Ces mobilités, rares, sont le fait de jeunes diplômés d'un CAP, d'un BEP ou d'un bac pro, le plus souvent dans la spécialité correspondante. Ces jeunes ont des trajectoires exemplaires et parfaitement stabilisées au bout de cinq ans dont ils sont extrêmement satisfaits<sup>17</sup>. Ils sont également satisfaits<sup>18</sup> de leur emploi non qualifié de passage. C'est une étape qu'ils ne renient pas. Ils sont aussi plus ambitieux<sup>19</sup> que la moyenne.

Ces exemples montrent que le passage par certains ENQ permet d'acquérir une (courte) expérience professionnelle, reconnue par les employeurs du secteur, qu'elle fasse ou non écho avec la formation reçue. Ceci prouve surtout que l'ENQ permet, sinon d'acquérir des compétences, tout au moins de les révéler.

La stabilisation durable constitue la deuxième famille de trajectoire, et rassemble en majorité des jeunes issus de formation professionnelle. C'est le type de trajectoire (famille 2) le plus intéressant concernant une problématique de relation formation-emploi puisqu'il dénote une véritable insertion professionnelle. Il concerne entre 15 % et 28 % des jeunes selon les figures. En poste pratiquement depuis trois ou quatre ans, ces jeunes ont, au bout du compte, un contrat de travail à temps complet et à durée indéterminée. Ces jeunes « stabilisés » sont souvent titulaires d'un CAP/BEP (entre 35 % pour les NET, ELS, MAN, AS FP et 60 % chez les ASH), parfois d'un bac professionnel (10 % environ, ELS, MAN et NET) et, souvent, formés dans la spécialité correspondante. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », avoir été formé dans une spécialité qui rentre dans le champ professionnel d'un emploi non qualifié augmente la probabilité de s'y stabiliser. Bien que ce ne soit pas une règle générale,

---

<sup>17</sup> L'indice de satisfaction sur la trajectoire est maximum (= 4) lorsque les jeunes ont déclaré avoir eu un parcours plutôt facile, que leur situation professionnelle leur convient, que leur formation a été un atout, et qu'ils sont optimistes quant à l'avenir

<sup>18</sup> L'indice de satisfaction sur l'emploi non qualifié est maximum (= 4) lorsque les jeunes ont répondu s'être réalisé professionnellement, être à leur niveau de compétence, avoir un salaire correct, et avoir un investissement professionnel important.

<sup>19</sup> L'indice d'ambition est maximum (= 3) lorsque les jeunes ont répondu donner priorité à leur carrière, envisager de se mettre à leur compte et travailler pour réaliser leurs ambitions.

c'est sans doute le résultat le plus intéressant pour alimenter l'hypothèse d'une relation formation-emploi au sein de certains ENQ. Cela rejoint les résultats acquis par Lemistre et Bruyère ou Bonnal *et al.* dans cet ouvrage.

Au total, les diplômés de la formation professionnelle sont plus nombreux que les jeunes sans diplôme à se stabiliser sur un emploi non qualifié. Le fait est particulièrement net chez les ASH et perceptible chez les ASM et Serveurs ; il correspond bien à ce que laissaient entrevoir les analyses de terrain. Les diplômés de la formation professionnelle deviennent peu à peu la « norme » pour l'accès et la stabilisation sur ces emplois autrefois accessibles aux jeunes sans diplôme et sans qualification.

Ces jeunes « stabilisés » s'estiment plutôt satisfaits de leur emploi et de leur trajectoire. Leur niveau d'ambition est, en revanche, relativement faible. Ces indicateurs, à utiliser avec prudence comme chaque fois que l'on tente de mesurer des comportements, montrent que cette stabilisation en ENQ n'est pas forcément mal vécue par ces jeunes. Ceux qui sont titulaires d'un CAP/BEP se déclarent utilisés à leur niveau de compétence (environ 70 %), soit dans des proportions identiques avec les jeunes sans qualification... L'ensemble de ces résultats laisse penser que, malgré le « déclassement subi » ces jeunes se sentent finalement insérés professionnellement.

Une explication à cette satisfaction globale tient sans doute à la stabilité de la relation d'emploi que ces jeunes ont acquise et qui, « toutes choses égales par ailleurs », relativise leur « déclassement ». La stabilisation sur un emploi non qualifié est clairement, pour ces jeunes, une manière d'échapper à des situations jugées bien pires. La vision positive qu'ils ont de leur situation tranche avec les déclarations négatives des jeunes qui, contrairement à eux, se heurtent à la précarité et au chômage prolongé (cas suivant).

Par ailleurs, Lemistre (2003, p. 68) a montré que la détention d'un diplôme et d'une expérience dans l'entreprise pouvaient (faiblement et plutôt de moins en moins et avec des nuances selon les figures) apporter des surplus de salaire ; pour peu que ces bonus de salaire correspondent à des conditions de travail correctes (CDI, temps plein, type d'entreprise...), comme cela semble être le cas de ces jeunes, on peut penser que leur insertion est conforme à leurs aspirations.

Troisième famille de trajectoire : l'absence de stabilisation malgré des séjours long, et qui regroupe en majorité des jeunes sans qualification. La stabilité n'est pas toujours acquise après une durée d'emploi longue. Ces situations se rencontrent essentiellement au sein des figures liées à la Fonction publique, ASM, ASH ou AS FP où les jeunes ont passé deux ans ou deux ans et demi au chômage pour seulement un an ou dix-huit mois en emploi. Il s'agit souvent d'embauches sur des contrats précaires renouvelés plusieurs fois, des CES, et vers lesquels certains jeunes n'hésitent pas à se diriger dans l'espoir d'une titularisation. Quand celle-ci

ne se fait pas, l'expérience professionnelle acquise est trop spécifique pour être facilement transférable et valorisable sur d'autres emplois.

Cette situation est nettement plus rare chez les ELS et les manutentionnaires et inexistante chez les serveurs. Quant aux nettoyeurs, il s'agit souvent d'un chômage dû à une longue recherche d'emploi, comme si cet emploi n'avait été pris qu'en dernier recours. Leur situation en fin de période est, de ce point de vue, plus stable. Les jeunes sans qualification sont majoritaires dans ce cas, ce qui par contraste avec le type précédent, prouve que le diplôme facilite la stabilisation. L'absence de diplôme n'empêche pas l'accès à l'emploi mais freine considérablement les chances de stabilisation.

Dernière famille de trajectoire : l'ENQ inaccessible, de plus en plus le cas pour les jeunes sans qualification. Ces jeunes n'ont pratiquement connu que des périodes de chômage en dehors d'un ou plusieurs brefs passages par un emploi non qualifié. Ils sont majoritairement sortis de l'école sans avoir achevé leur formation professionnelle, leur situation professionnelle au bout de cinq ans est évidemment précaire, le chômage pesant, les conditions de travail, quand ils en ont un, sont précaires et leur satisfaction quant à leur emploi et leurs débuts de vie professionnelle très basse. Démunis scolairement, ils n'arrivent pas non plus à acquérir de nouvelles compétences au travers de l'emploi. Leur situation en fin de période est problématique, à l'image de ce qu'elle a été pendant cinq ans et aucune amélioration ne semble se dessiner. Tous les jeunes sans qualification ne sont pas dans ce cas là, mais la majorité des jeunes qui connaissent ces trajectoires sont sans qualification.

L'existence de ces trajectoires difficiles, qui concernent toutes les figures d'ENQ étudiées et qui sont parfois (AS FP et nettoyeur) la classe la plus fréquente, prouvent, par défaut, que la stabilisation sur un emploi non qualifié est parfois une situation relativement protégée. Il est peu probable que l'amélioration de conjoncture survenu après 1997 ait changé considérablement les choses pour les nouveaux jeunes sortis sans qualification : la reprise de l'emploi profite peu aux non-diplômés (Céreq 2001 ; Audric 2001 ; Gasquet 2003) même si on peut souhaiter qu'elle améliore le processus d'insertion des anciens non-diplômés par des « effets de moment » (Fondeur et Minni 2004). Manifestement le diplôme préserve de ces situations extrêmes et rend la stabilisation sur ces emplois dans de bonnes conditions nettement plus probable. Les exemples étudiés montrent, semble-t-il, qu'il ne s'agit pas d'un pur effet d'offre mais bien d'une préférence sensible pour ces jeunes.

## CONCLUSION : AU-DELÀ DES ÉVIDENCES

Le niveau de formation et de diplôme des salariés embauchés sur des emplois désignés comme emplois non qualifiés ne cesse de progresser. Les salariés diplômés, notamment par la formation professionnelle, CAP BEP et même bac professionnel, sont aujourd'hui majoritaires. Cette montée d'éducation au sein d'emplois ne requérant en principe aucune formation explicite préalable se fait au détriment des salariés sans qualification. Bien que de moins en moins nombreux, ceux-ci sont peu à peu écartés de l'accès durable aux seuls emplois où ils peuvent candidater avec quelque efficacité. Ceci conduit à une remise en cause – durable – de la normativité des relations entre formations et emplois de niveau V.

L'élévation du niveau de formation des salariés sur ces emplois résulte de trois mouvements conjoints : élévation de fait du niveau d'accès à ces emplois, élévation du niveau de diplôme de ceux qui s'y stabilisent et enfin éviction des jeunes sans qualification. En effet, il est important de différencier l'accès à un ENQ, fréquent en début de vie active, et la stabilisation à terme sur ces emplois. Les jeunes diplômés de niveau V qui demeurent sur un emploi non qualifié ont l'air de s'en accommoder, considérant à la fois leur emploi et leur trajectoire de manière assez positive. Ils sont majoritaires à déclarer être utilisés à leur niveau de compétence. Sans doute faut-il y voir une conséquence de la très forte précarisation du marché du travail depuis vingt ans : lorsque les conditions de travail (contrat stable, horaires suffisants, conditions de travail satisfaisantes) sur ces emplois sont bonnes, ce qui est loin d'être le cas général des ENQ (Chardon 2001), les jeunes titulaires d'un CAP, d'un BEP ou même d'un bac professionnel peuvent considérer que, face à des difficultés d'emploi croissantes, la stabilisation professionnelle est une priorité. Cela relativise sans doute pour eux la notion de qualification et, dans la mesure où ils peuvent travailler à temps plein et en CDI, celle du faible salaire.

Lorsque, en plus, ces emplois sont le point de départ de filières professionnelles, ils se trouvent bien placés pour postuler efficacement à une promotion ou une mobilité vers un emploi plus qualifié.

Peut-on pour autant parler de relation entre formation professionnelle et emploi non qualifié ? On serait tenté de répondre oui dans la mesure où, de plus en plus souvent, des conditions pour l'accès et la stabilisation se mettent en place pour ces emplois. Les jeunes diplômés sont, de fait, préférés pour tenir ces emplois. Par ailleurs, il existe un relatif consensus sur le fait que ces emplois exigent des compétences même si leur seuil technique est faible. Ils se rapprochent en cela des emplois qualifiés, ce qui amène à dire qu'il s'agit de « faux ENQ ». Ces résultats alimentent le débat sur l'évolution des emplois non qualifiés tiraillés entre deux mouvements contraires de « rationalisation » et de « professionnalisation » des tâches (Fourcade et Ourtau 2004). La différence fondamentale vient du fait que les qualités requises, parfois exigées à l'embauche et qui

permettent d'obtenir des conditions de travail correctes, sont rarement reconnues de manière explicite. On laisse « faire le marché » dans la mesure où il conduit sur ces emplois des jeunes formés qui, faute d'emploi qualifié, s'en contentent et qui, manifestement s'y révèlent plus capables que les jeunes sans qualification.

Il est important de souligner deux points : cette relation, quand elle existe, semble essentiellement dictée par la volonté des jeunes formés à échapper au chômage et à chercher une stabilité professionnelle. Ensuite, la formation initiale, quoique déterminante dans la construction et la valorisation des compétences professionnelles d'un débutant, ne signale pas l'ensemble de celles-ci (cf. Vincens dans cet ouvrage). Des individus peuvent donc exercer des emplois pour lesquels ils n'ont pas été expressément formés sans que la formation reçue ne soit inutile ou inefficace (Espinasse et Fourcade dans cet ouvrage). Les emplois non qualifiés constituent un cas extrême de ce constat général : avancer l'idée qu'il existe, parfois, une relation formation-emploi pour certains de ces emplois est très éloigné de toute problématique d'adéquation.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDRIC S. (2001), *La reprise de la croissance profite-t-elle aussi aux non diplômés ?*, INSEE, Série Documents de travail de la Direction des études et synthèses économiques, G 2001/02, février.
- BÉDUWÉ C. (2004), « L'emploi non qualifié dans les trajectoires professionnelles de jeunes débutants », in D. MÉDA et F. VENAT (coord.), *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, Éditions La Découverte.
- BÉDUWÉ C. et ESPINASSE J.-M., (1995) « France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du travail*, 4/95, avril pp. 527-556.
- BÉDUWÉ C., FOURCADE B., LEMISTRE P. et OURTAU M. (2003), *Emploi non qualifié : quel(s) usage(s) pour quels parcours professionnels ?*, Rapport de recherches, DARES-LIRHE, juillet.
- 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° 36/2.
- CEREQ 2001, « Génération 98 : à qui a profité l'embellie économique ? », *Bref*, Céreq n° 181.
- CHARDON O. (2001), « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *Insee première*, n° 796-juillet.
- DJELLAL F. (2002), « Le secteur du nettoyage face aux nouvelles technologies », *Formation Emploi*, n° 77, pp. 37-49.
- FONDEUR Y. et MINNI C. (1999), « Emploi des jeunes et conjoncture », *Premières synthèses*, IRES-DARES, n° 51.1, décembre.
- (2004), *Au-delà du processus d'insertion : les jeunes au cœur des ajustements conjoncturels et des transformations des normes d'emploi*, à paraître.
- FORGEOT G. et GAUTIE J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-74.

- FOURCADE B. et OURTAU M. (2003), « Hétérogénéité et mobilité des figures d'ENQ », in *Emploi non non qualifié : quel(s) usage(s) pour quels parcours professionnels ?*, Rapport de recherches, DARES-LIRHE.
- (2004), « Les emplois non qualifiés : entre rationalisation et professionnalisation », in D. MÉDA et F. VENNAT (coord.), *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte.
- GADREY N., JANY-CATRICE F. et PERNOD-LEMATTRE M. (2003), *Les enjeux de la qualification des employés, Conditions de travail et compétences des « non qualifiés »*, Rapport de recherches, DARES-CLERSE.
- GASQUET C. (2003), « Les jeunes sans qualification, un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *Bref, Céreq*, n° 202.
- LEMISTRE P. (2003), « Salaires et carrières des ENQ », in D. MÉDA et F. VENNAT (coord.), *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, Éditions La Découverte.
- LOUART P. (2003), « L'impact des systèmes éducatifs sur la gestion des compétences, une comparaison internationale », in A. KLARSFELD et E OIRY (coord.), *Gérer les compétences*, Paris, Vuibert, pp. 33-57.
- PIOTET F. (1989), « Qualifiés Fast-food », *Formation Permanente*.
- SANTELMANN P. (2002), *Qualifications ou compétences, en finir avec la notion d'emplois non qualifiés*, Paris, Éditions Liaisons.

## Conclusion générale Les correspondances multiples entre formations et emplois

*José Rose*

Un tour d'horizon aussi large sur une question aussi controversée ne peut se conclure aisément. Il reste simplement à récapituler les résultats essentiels et à proposer quelques commentaires. Les deux principaux apports des contributions des auteurs concernent la définition des notions et l'ampleur de la non-correspondance entre emploi et formation. À partir de là, on peut s'interroger sur la dynamique des acteurs concernés et mettre en évidence divers enjeux afférents à ce sujet.

### L'ADÉQUATION OU LES CORRESPONDANCES MULTIPLES ?

Formuler au mieux les termes de la question et expliciter la façon dont il convient de définir et d'apprécier les relations entre formation et emploi est un premier résultat.

#### *Le choix des mots*

Dans son acception courante, l'adéquation formation-emploi évoque une formation convenant « parfaitement » ou « au mieux » à l'emploi. Elle a un sens à la fois pour les personnes (occupent-elles un emploi en adéquation avec leur formation ?) et pour le système éducatif (les cursus de formation sont-ils adéquats aux attentes des entreprises ?). Elle a une signification instantanée, lorsqu'elle concerne le lien entre la formation initiale et le premier emploi, ou plus dynamique, lorsqu'il s'agit de

mesurer l'adéquation entre les divers acquis des personnes et leur trajectoire professionnelle. Enfin, elle recouvre deux phénomènes différents selon que l'on compare les niveaux ou les spécialités de formation et d'emploi.

L'inadéquation a ainsi plusieurs facettes. Elle peut être un simple constat (l'emploi occupé n'est pas adéquat à la formation suivie) ou une norme de comportement (il convient de trouver un emploi dans la spécialité apprise et de former les personnes pour les préparer à l'emploi), un gâchis social (l'inadéquation est coûteuse en temps de chômage et d'adaptation à l'emploi) ou une opportunité (elle favorise la mobilité et l'innovation). De son côté, la notion de déclassement focalise l'attention sur les niveaux de formation et d'emploi et suggère un décalage défavorable par rapport à ce qui est attendu. Ce déclassement peut être scolaire (l'emploi est en dessous de la formation suivie), social (l'emploi est inférieur à celui des parents) ou économique (l'emploi est rémunéré à un niveau inférieur à celui escompté), subjectif ou objectif, individuel ou statistique, passager ou durable.

Finalement, quel est le terme le plus « adéquat » pour exprimer ces phénomènes ? L'adéquation exprime plutôt un rapport de convenance parfaite tandis que l'ajustement évoque une mise aux dimensions convenables et que la concordance renvoie à une simple ressemblance. Le terme de correspondance semble meilleur car il met l'accent sur les rapports entre formation et emploi sans préjuger de leur nature et de leur intensité. Il permet aussi de conserver la distinction entre correspondances de niveaux et de spécialités qui ne renvoient pas tout à fait aux mêmes problèmes.

Toutefois, quel que soit le terme utilisé, les questions sont les mêmes. Il s'agit de caractériser la liaison entre formation et emploi, d'en préciser le degré (fort quand il y a adéquation et plus flou s'il y a une simple correspondance), le sens (implicitement unilatéral quand on parle d'adéquation de la formation aux emplois et plutôt bilatéral pour la correspondance) et la nature (nécessaire quand on déplore l'inadéquation, construit quand on vise la mise en correspondance).

#### *La pluralité des mesures de la correspondance entre formation et emploi*

Le degré de correspondance entre formation et emploi, qu'il concerne le niveau ou la spécialité, s'apprécie généralement selon trois méthodes. La première est statistique et mesure l'écart à la situation d'emploi la plus fréquente pour les personnes ayant suivi une même formation. On peut ainsi apprécier l'ampleur des situations de surclassement ou de déclassement ou les degrés de diversité et de spécificité des spécialités de formation des jeunes exerçant un même métier. Cette approche est utile mais elle est très sensible à la distribution des situations et il suffit que

l'écart se creuse entre les extrêmes pour que la proportion de déclassés s'accroisse alors que leur situation n'a pas changé.

La deuxième est plus normative. Elle se réfère aux analyses des experts du système éducatif et du marché du travail portant sur les contenus des formations et des emplois et leur possible correspondance et également aux dispositifs mis en œuvre pour établir cette correspondance, qu'il s'agisse des conventions collectives de branches ou des référentiels d'emploi et de formation élaborés pour définir les formations professionnelles. Cette mesure est très intéressante car elle se réfère au contenu réel des activités et aux acquis effectifs des personnes formées et s'interroge sur le sens de la relation entre ces deux éléments. Mais elle reste dépendante de la qualité des jugements effectués et de celle des nomenclatures établies.

La troisième méthode est subjective et s'appuie sur la façon dont les personnes apprécient leur emploi au regard de la formation suivie. Cette mesure se décline de deux manières selon que l'on fait référence directement à la situation du salarié dans son emploi, en lui demandant par exemple si son niveau d'éducation ou de diplôme correspond à son emploi, ou de façon plus indirecte en interrogeant le salarié sur le niveau d'éducation jugé nécessaire pour occuper son emploi. Cette mesure supporte les biais classiques de toute information sur les opinions, en particulier la comparaison difficile des préférences et le fait que les individus s'adaptent aux situations même lorsqu'elles ne leur conviennent pas. Le sentiment de déclassement n'est pas un jugement objectif sur le niveau réel de son emploi mais plutôt un rapport entre la situation d'emploi et les caractéristiques des personnes, notamment leur trajectoire qui influence fortement leur représentation de l'emploi occupé. Il y a en effet une reconstruction de la représentation que l'on se fait de son parcours à partir de la situation actuellement vécue et en fonction de référents du jugement variables selon les personnes et qui peuvent être aussi bien la formation suivie que la situation actuelle, l'avenir professionnel présumé que la situation des parents.

Chacune de ces approches est donc intéressante mais si l'on veut en limiter les inconvénients, le mieux est de les combiner.

#### *Un modèle aux conditions exigeantes*

Il est également important de rappeler que le « modèle adéquationniste » repose sur des postulats forts et peu réalistes. Le premier est le principe de différenciation des formations. Cela signifie que chaque formation est supposée avoir une cible d'emploi précise qu'elle est la mieux à même d'atteindre et qui offre aux employeurs une garantie supérieure de possession des qualités attendues. Le second est celui d'homogénéité des formations et des personnes ayant suivi la même formation. Ces deux principes sont loin de correspondre à une réalité plutôt caractérisée par la grande variété des personnes ayant suivi le même

curus de formation, par la diversité des profils des personnes occupant le même type d'emploi, par le fait que les formations sont plus ou moins spécialisées. De fait, il existe de nombreuses situations dans lesquelles on ne peut arriver à une adéquation formation-emploi. C'est le cas lorsque les formations ne sont pas du tout homogènes, lorsque les individus ne souhaitent pas trouver un emploi dans leur spécialité, lorsqu'une formation ne donne pas toutes les compétences requises malgré l'affichage effectué.

#### LA FAIBLE CORRESPONDANCE ENTRE FORMATION ET EMPLOI

Pour autant, ces trois approches conduisent à des résultats suffisamment convergents pour qu'on puisse établir un diagnostic convenable, même si l'ampleur des phénomènes est affectée par le type de mesure retenu. C'est ce que les auteurs ont mis en évidence dans cet ouvrage.

##### *La correspondance entre formation et emploi n'est pas la norme*

Le premier constat est l'ampleur de la non-correspondance entre formation et emploi, y compris dans le cas des filières professionnelles dont on pourrait penser a priori qu'elles sont mieux orientées vers l'emploi que les autres : c'est ainsi ce que l'on observe pour les sortants de bacs professionnels. Dans l'enseignement supérieur, la situation est plus contrastée : aux niveaux DEA, DESS, maîtrise et IUP, la correspondance est très forte tandis que dans les filières courtes elle est plus forte pour les sortants des filières technologiques (BTS, DUT) que générales (DEUG) et dans les spécialités industrielles.

Les nombreuses observations faites dans cet ouvrage et les différents types de mesures convergent pour souligner l'ampleur des phénomènes de non-correspondance et de déclassement. Ainsi, les résultats de l'enquête Génération 98 montrent que la majorité des jeunes sortants déclarent être employés à leur niveau de compétence tandis qu'un tiers affirment être employés en dessous de leur niveau de compétence.

##### *La correspondance dépend de multiples facteurs*

Le degré de correspondance entre formation et emploi dépend énormément du type et du niveau de formation. La correspondance est ainsi nettement plus forte pour les sortants des niveaux III par rapport à ceux de niveaux IV et V qui exercent souvent dans des domaines professionnels autres que ceux dans lesquels ils ont été formés. De façon générale, les niveaux inférieurs, type CAP, ont plutôt des difficultés d'adéquation en termes de contenu tandis que les niveaux les plus élevés de formation subissent plutôt des effets de déclassement.

La correspondance est plus ou moins fréquente selon que l'on possède ou non le diplôme. Ainsi, les apprentis diplômés sont plutôt embauchés sur des postes qualifiés et les non diplômés sur des postes non qualifiés, l'adéquation entre la spécialité de formation et celle de l'emploi occupé étant plus grande pour les jeunes ayant préparé leur diplôme par apprentissage. Il y a également un effet de spécialité, les diplômés techniques et professionnels industriels assurant une plus forte correspondance.

Celle-ci varie aussi beaucoup selon les spécialités de formation et les types d'emplois. Ainsi, dans certaines familles de métiers, elle est forte et la formation initiale joue un rôle très important tout au long de la carrière : c'est le cas des professionnels du droit, de la santé, des métiers issus de l'artisanat (coiffure, métiers de bouche). Dans d'autres cas, la correspondance est forte mais l'insertion des jeunes reste faible : BTP, ouvriers qualifiés des industries en repli (textile, cuir, bois) sont dans cette situation. Inversement, des métiers sont ouverts aux jeunes mais avec un lien formation-emploi faible : c'est le cas des ouvriers non qualifiés de la manutention et des industries de process, des caissiers et employés de libre service, des métiers du commerce et des employés administratifs. Il est à noter que cette partition ne s'effectue pas sur le niveau de qualification mais sur une combinaison de critères renvoyant plutôt au mode de division du travail et de spécification statutaire des emplois. La correspondance est également moins forte dans le privé pour les emplois précaires et dans le public pour les non-fonctionnaires et les salariés de la fonction publique territoriale.

L'expérience professionnelle en cours d'études a un impact important sur les spécialités professionnelles exercées : c'est particulièrement visible pour celles de la restauration alimentaire, du bâtiment ou de la vente. À cela s'ajoute le rôle favorable du stage qui améliore la correspondance lorsqu'il permet d'acquérir des compétences professionnelles et de nouer des relations. On note aussi un fort effet des trajectoires professionnelles, la correspondance entre formation et emploi étant moins bonne lorsqu'elles ont été chaotiques, lorsque les personnes ont connu des situations précaires ou ont occupé des emplois aidés ; dans ce dernier cas, le déclassement statistique et subjectif est élevé pour les contrats emploi-solidarité mais bien moindre pour les emplois-jeunes et encore moins pour les contrats en alternance. Ces déclassements, parfois très importants, ont des rôles variés selon que l'emploi initial est un emploi de transition ou d'attente, un petit boulot, un pis-aller ou un emploi tremplin.

On pourrait penser que la relation entre formation initiale et emploi n'a véritablement de sens qu'en début de vie active car, par la suite, l'expérience et la formation en cours d'emploi jouent un rôle spécifique dans l'amélioration des compétences et il peut supplanter le rôle de la formation initiale. C'est sans doute le cas sur longue période même si nombre de personnes voient l'ajustement s'améliorer au cours des

premières années de vie active et définissent mieux les emplois souhaités et la marge de manœuvre dont elles disposent pour les atteindre.

Le degré de correspondance entre formation et emploi dépend aussi des entreprises, en particulier de leur taille et de leur secteur d'activité. Ainsi le risque de déclassement est accru dans les plus petites entreprises et dans des secteurs comme l'agriculture, les services aux particuliers, le commerce ou les transports.

Enfin, il y a des effets individuels. Ainsi, l'origine sociale et géographique affecte la probabilité d'occuper le métier visé, ce qui confirme le rôle important du capital économique, social ou culturel. La situation est également plus défavorable pour les jeunes femmes, celles-ci ayant de plus tendance à sous-estimer leur déclassement, pour les personnes habitant chez leurs parents et pour les enfants d'ouvriers et d'employés.

#### *L'absence de correspondance est compréhensible*

Cette faible correspondance entre formation et emploi est tout à fait explicable. Elle l'est d'abord parce que formation et emploi se définissent dans des sphères autonomes. Quels que soient les efforts accomplis pour les rapprocher, l'école et l'entreprise resteront séparées par leurs objectifs, leurs temporalités, leurs logiques de fonctionnement.

L'état du marché du travail est également déterminant dans la mesure où un niveau élevé de chômage accroît les risques de déclassement. La concurrence entre les différents types de sortants de formation, entre les catégories de main-d'œuvre et les spécialités génère des effets de déclassement et de désajustement, de report des difficultés d'accès à l'emploi sur les moins pourvus. De même, les effets de segmentation sur les marchés internes ou professionnels garantissent une certaine correspondance pour ceux qui sont protégés mais la réduisent pour les autres. À cela s'ajoute un effet de conjoncture, l'amélioration de celle-ci profitant aux jeunes mais ne leur offrant pas majoritairement des emplois en adéquation avec leur spécialité de formation.

Le mouvement de scolarisation joue également un rôle dans la mesure où la prolongation des études et l'abondance de jeunes bien formés peuvent être en décalage avec l'évolution des niveaux des emplois. À quoi il convient d'ajouter l'influence des comportements individuels car l'urgence à se stabiliser, à trouver un emploi à tout prix et au risque d'un déclassement ou d'une inadéquation, varie beaucoup selon les personnes, leurs ressources, leurs trajectoires et leurs attentes.

Rappelons enfin combien les conditions de la correspondance entre emploi et formation sont difficiles à remplir. Certes, le modèle de la correspondance est pertinent lorsque les emplois sont très spécialisés et lorsqu'ils exigent des formations très spécifiques mais, dans un contexte comme aujourd'hui où nombre d'emplois, par exemple dans les activités de services et de commerce, exigent des qualités transversales, peut-on

encore envisager des formations très spécialisées ? Et, inversement, les formations générales peuvent aboutir à des effets de déclassement, du moins à court terme, assez importants.

Finalement, l'inadéquation et la non-correspondance sont-ils vraiment des problèmes à résoudre ? Même si les jeunes n'exercent pas exactement le métier appris, peut-on en déduire que la formation est inadaptée ? Certes, il est sans doute plus efficace socialement et économiquement que les jeunes exercent dans un champ assez voisin de celui appris et, inversement coûteux de voir durer des situations de chômage prolongé lié au fait que la formation suivie ne correspond pas aux attentes des entreprises ou que les personnes souhaitent trouver un emploi dans leur spécialité et à leur niveau. Mais la formation initiale est aussi faite pour préparer à la mobilité et faciliter l'adaptation à des situations variées. De plus, nombre d'acquis de formations spécialisées sont tout à fait transférables à d'autres situations moyennant un bref temps d'adaptation. Et l'on sait que la formation n'a aucune influence sur les formes de l'emploi, que le déclassement dépend d'abord de l'état du marché du travail et des politiques des entreprises et non du contenu et des modalités de formation.

Sur ce plan, la distinction entre court terme et long terme s'impose car elle permet de distinguer un déclassement temporaire rattrapé au cours des premières années de vie active et une absence durable de correspondance entre spécialités acquise et exercée. Selon leur forme et leur degré, les inadéquations sont plus ou moins pénalisantes pour les trajectoires des personnes.

L'objectif n'est donc pas de chercher une correspondance fine entre formation et emploi, comme on a pu l'imaginer au temps de la planification en développant une vision comptable, statique et normative de la relation entre formation et emploi, mais plutôt de voir quels sont les moyens donnés par la formation initiale pour développer au mieux sa vie professionnelle. La question n'est pas de réduire la formation initiale à la seule préparation à un emploi précis, elle est de créer les conditions pour que l'école réalise ses diverses fonctions et celles-ci ne sont pas nécessairement contradictoires. De ce point de vue, il s'agit non pas de garantir la correspondance des formations aux emplois en s'appuyant sur une définition précise des profils nécessaires pour occuper les emplois mais plutôt de faire évoluer les contenus et pratiques de formation pour qu'ils permettent plus aisément l'acquisition et l'exercice de compétences techniques et sociales et également de créer les conditions pour que des relations soutenues entre école et entreprise permettent de faire évoluer les pratiques de chacun.

L'organisation des transitions professionnelles correspond justement à cela : assurer progressivement une bonne synergie entre formation et emploi. Celle-ci s'élabore dès l'école, avec la mise en place des capacités d'exercer une activité professionnelle et la construction d'une représentation de l'avenir professionnel à partir des avis et pratiques des

enseignants, des responsables de l'orientation et des proches, qui ont chacun une certaine conception plus ou moins adéquationniste. Elle se poursuit lors du premier emploi, moment où l'adéquation s'éloigne avec les effets d'urgence et les contraintes du marché du travail, et au cours des premières années avec un certain retour vers la spécialité apprise, un certain rattrapage de niveau mais aussi des réorientations et une amélioration de la capacité à construire un horizon possible. Elle se prolonge par la suite avec le déploiement de la vie professionnelle et l'occupation d'une grande variété d'emplois et d'activités rendus possible grâce à la formation initiale mais aussi à toutes les autres ressources acquises en cours de vie.

#### UNE DYNAMIQUE D'ACTEURS TRÈS OUVERTE

Le degré de correspondance entre formation et emploi dépend d'une pluralité de facteurs qui n'affectent pas de la même façon la correspondance en niveaux et en spécialité. Ceux-ci renvoient avant tout au fonctionnement du marché du travail en lien avec la production du système éducatif mais cela passe par des pratiques d'acteurs ayant des comportements spécifiques et variables.

##### *Une pluralité de logiques*

Ainsi, la correspondance entre formation et emploi ne peut être traitée comme un simple constat mais doit plutôt être envisagée comme un processus incertain sur lequel interviennent de nombreux acteurs ayant leurs propres logiques. Parmi ceux-ci on peut mentionner les décideurs en charge du système éducatif, qu'il s'agisse des instances nationales, régionales, des rectorats ou des établissements scolaires, les intermédiaires, notamment ceux chargés de l'orientation et du suivi des jeunes, les entreprises et les branches professionnelles, les individus et leur famille.

La relation entre formation et emploi est donc le résultat incertain d'un ensemble de logiques tant organisationnelles que professionnelles, de branches que d'entreprises, économiques que politiques, ce qui explique la complexité du problème. Celle-ci est renforcée par le fait qu'il n'y a pas forcément similitude de position entre les instances nationales et locales d'un même acteur, entre les discours tenus dans les diverses instances et les pratiques réelles. De plus, se développent entre les acteurs des interactions constantes qui viennent modeler les correspondances entre formation et emploi. En ce sens, il s'agit bien d'une construction sociale inscrite dans un contexte historique et sociétal précis et les marges de manœuvre des acteurs sont plus fortes qu'on ne l'imagine souvent.

*Les positions divergentes des acteurs*

Pour des raisons de positionnement, chaque acteur a sa propre conception des relations entre formation et emploi.

Les entreprises plaident généralement pour une meilleure adaptation du système éducatif à leurs « besoins » et souhaitent avoir plus de pouvoir sur la définition des qualifications tout en ne s'impliquant pas dans leur acquisition. Elles souhaitent également que la formation initiale soit suffisamment professionnalisée pour que le temps d'adaptation au poste de travail soit réduit. En même temps, leurs pratiques révèlent un lien concret très distendu et circonstanciel avec l'adéquation et il n'est pas certain qu'elles la recherchent systématiquement. Ainsi, leurs politiques de recrutement sont plutôt marquées par la diversité des profils que par la recherche systématique d'une adéquation précise, en particulier dans les périodes de pénurie de main-d'œuvre. Par ailleurs, les entreprises n'entendent rémunérer que les compétences qu'elles utilisent ou comptent utiliser à brève échéance et prennent leurs décisions non pas dans l'absolu mais en référence à une appréciation des coûts et avantages comparatifs. De leur côté, les syndicats de salariés semblent jouer un rôle relativement secondaire dans ce domaine. Certes, ils ont des représentants dans les instances paritaires mais leurs positions ne sont ni clairement affirmées ni toujours constantes, même si la reconnaissance des diplômes, notamment dans les conventions collectives, constitue une référence traditionnelle.

Le système éducatif développe également des positions variables. D'un côté, il entend bien préparer à des emplois et se réfère donc à une possible correspondance entre formation et emploi. C'est le sens des travaux conduits pour faire évoluer les diplômes ou les cartes régionales des formations et aussi la raison pour laquelle le critère d'adéquation sert, faute de mieux, pour évaluer l'efficacité des politiques. Ainsi, les commissions professionnelles consultatives utilisent des référentiels d'activité et de formation et contribuent donc à rapprocher les sphères de l'emploi et de la formation : dans cette optique, elles pensent inévitablement à partir d'une possible correspondance entre formation et emploi tout en sachant qu'elle ne sera pas totalement réalisée sauf dans des cas finalement peu fréquents de spécialisation très forte des emplois. Mais, en même temps, le système éducatif prépare non seulement à l'emploi mais aussi à la vie, non seulement au premier emploi mais aussi à la carrière et c'est au regard de cela qu'on peut juger de son « adaptation ».

Les individus, quant à eux, ne cherchent pas forcément l'adéquation mais plutôt un emploi offrant un bon rapport entre avantages et inconvénients. Toutefois, la façon dont ils se représentent l'emploi, le marché du travail et leurs perspectives joue un rôle important dans leurs décisions mais ces représentations sont souvent assez floues et variables. En fait, les projets professionnels se construisent de façon progressive au fil des expériences vécues et l'on a ainsi pu constater qu'au cours des premières années de vie active s'estompe l'idée qu'il puisse y avoir un

lien précis entre formation et emploi tandis que s'atténue le sentiment de déclassement à mesure que les personnes observent qu'il ne s'agit pas d'un problème individuel mais d'une politique d'entreprise. On note aussi un certain décalage entre les représentations portées par les enseignants et le vécu du marché du travail par les jeunes ainsi qu'une certaine incorporation du discours des responsables d'entreprises par les jeunes eux-mêmes.

### QUELQUES ENJEUX

Pour terminer, on voudrait évoquer brièvement quelques enjeux théoriques et politiques de cette question, enjeux suffisamment importants pour que cette question des relations entre formation et emploi garde son actualité depuis tant d'années.

#### *Du côté de la formation*

D'une certaine façon, on pourrait dire que les décideurs se réfèrent volontiers à l'adéquation et recherchent la correspondance tandis que les analystes, tout en construisant des tables de correspondance entre formation et emploi, savent que l'absence de correspondance est la situation la plus fréquente.

Pour les acteurs, tant du système éducatif que des entreprises, qui doivent décider, organiser, recruter, la référence à une mise en perspective normée de la formation et de l'emploi, est assez légitime. De ce point de vue, la demande d'une certaine formalisation, par nature réductrice et discutable, peut être recevable dans la mesure où elle permet de réduire les incertitudes et de faciliter l'analyse. Il est donc utile, comme on le fait par exemple dans les régions, de croiser et d'exploiter les informations disponibles sur la formation, l'emploi et le marché du travail mais il est illusoire d'envisager un schéma comptable précis. Certes, les décideurs réclament des outils adaptés à la prise de décision et à la prospective et, de ce point de vue, une approche de type adéquationniste, dans son apparente simplicité, est tentante. Mais ils en connaissent aussi les limites et ne réclament plus des solutions simples et rapides. De ce fait, les outils utilisés mettent plutôt l'accent sur la structuration de l'information et la confrontation des acteurs.

Concernant le système éducatif, les enjeux sont également importants. Les éléments apportés dans ce livre interrogent d'abord sur l'intérêt de la professionnalisation des études. Celle-ci, entendue comme spécialisation étroite de la formation en adéquation fine avec de supposées perspectives professionnelles précises, n'est guère encouragée par le constat de faible adéquation et de variété des parcours et des profils des personnes. Les résultats interrogent également sur le niveau pertinent des formations, sur leur reconnaissance effective dans les classifications et, inversement, sur les supposés risques de « sur-éducation ». Ils conduisent aussi à réfléchir

au rôle des dispositifs d'orientation et aux représentations qui fondent les pratiques en la matière. Enfin, ils incitent à considérer la formation initiale non seulement à l'aune des emplois occupés mais aussi du point de vue de la vie sociale car le système éducatif prépare de futurs salariés mais aussi des citoyens et des personnes.

Autant d'éléments qui incitent à abandonner une perspective strictement adéquationniste tout en gardant comme préoccupation le degré et les formes de correspondance entre formation et emplois. À cet égard, les efforts de concertation entre les instances de formations et les entreprises, l'implication des employeurs dans le pilotage de l'appareil de formation, la mise en place de dispositifs articulant les deux comme le font les formations en alternance sont plus déterminants que les tentatives impossibles d'adaptation de la formation aux emplois.

#### *Du côté de l'emploi et du marché du travail*

Les enjeux se situent aussi du côté de l'emploi et de l'entreprise. La première question est celle de l'implication des employeurs et des responsables professionnels dans la définition et la production de la formation. Jusqu'où sont-ils prêts à aller dans ce domaine ? Certes, les représentants patronaux réclament une forte prise en considération de leurs « besoins » dans la construction des formations mais ceux-ci ne sont pas toujours attestés ni durables, ce qui limite d'autant l'intérêt d'une formation « adaptée » à eux. De même, les organisations professionnelles défendent fortement les dispositifs d'alternance et d'apprentissage, pertinents pour mieux articuler formation et emploi, mais, en même temps, il n'est pas toujours facile pour les établissements de formation de trouver des lieux de stages, de monter de véritables dispositifs d'alternance.

La seconde question concerne la place de la formation dans les politiques de recrutement et de promotion des entreprises. Si le discours dominant est celui de l'adéquation entre formation et emploi, la pratique réelle n'est pas du tout celle-ci. La recherche de personnes ayant un profil précis est loin de constituer la norme de recrutement et les employeurs ont souvent des discours très critiques vis-à-vis de la formation et mettent en avant les compétences acquises et développées en situation de travail. De même, l'affectation des personnes ne se fait pas uniquement en fonction de la formation initiale mais plutôt des qualités observées et des compétences. Et la promotion se fonde plus sur les expériences acquises, les trajectoires professionnelles que sur la formation initiale.

## Sigles

AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes  
ANPE : Agence nationale pour l'emploi  
APE : Allocation pour perte d'emploi  
ASH : Agent des services hospitaliers  
ASM : Assistante maternelle  
BEI : Brevet d'enseignement industriel  
BEP : Brevet d'enseignement professionnel  
BEPC : Brevet d'études du premier cycle  
BIT : Bureau international du travail  
BP : Brevet professionnel  
BT : Brevet de technicien  
BTP : Bâtiment et travaux publics  
BTS : Brevet de technicien supérieur  
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle  
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire  
CAPET : Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement technique  
CCNA : Commission consultative nationale de l'apprentissage  
CDI : Contrat à durée indéterminée  
CEPC : Certificat d'études pratiques commerciales  
CEPI : Certificat d'études pratiques industrielles  
CES : Contrat emploi solidarité  
CET : Collège d'enseignement technique  
CGPME : Confédération générale des petites et moyennes entreprises  
CNPC : Commission nationale professionnelle consultative  
CPC : Commission professionnelle consultative  
CPPN : Classe pré-professionnelle de niveau  
CQP : Certificat de qualification professionnelle  
DADS : Déclaration annuelle de données sociales  
DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques  
DEA : Diplôme d'études approfondies

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective  
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées  
DET : Direction de l'enseignement technique  
DEUG : Diplôme d'enseignement universitaire général  
DFPA : Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage  
DRAF : Direction régionale de l'agriculture et de la formation  
DRT : Diplôme de recherche technologique  
DUT : Diplôme universitaire de technologie  
ELS : Employé de libre service  
ENA : École nationale d'administration  
ENAM : École nationale des arts et métiers  
ENP : École nationale professionnelle  
ENQ : Emploi non qualifié  
EPCI : École pratique de commerce et d'industrie  
EQ : Emploi qualifié  
ESE : Enquête structure des emplois  
FAP : Famille d'activités professionnelles  
GFE : Groupes formations emplois  
INED : Institut national d'études démographiques  
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques  
IUP : Institut universitaire professionnalisé  
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres  
IUT : Institut universitaire de technologie  
LEP : Lycée d'enseignement professionnel  
MEDEF : Mouvement des entreprises de France  
MIAGE : Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion des entreprises  
MSG : Maîtrise de sciences de gestion  
MST : Maîtrise de sciences et techniques  
NAF : Nomenclature d'activités française  
NSF : Nomenclature de spécialités de formation  
ONQ : Ouvrier non qualifié  
OQ : Ouvrier qualifié  
PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles  
PI : Profession intermédiaire  
PLP : Professeur de lycée professionnel  
PME : Petites et moyennes entreprises  
PRDF : Plan régional de développement de la formation  
SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté  
SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance.  
STS : Section de techniciens supérieurs  
TUC : Travaux d'utilité collective  
UIMM : Union des industries et des métiers de la métallurgie  
VAE : Validation des acquis de l'expérience

## Liste des auteur-e-s

Catherine BÉDUWÉ est ingénieur de recherches au LIRHE, université de Toulouse-I. Ses travaux portent sur l'impact du développement des compétences et de la montée des niveaux de formation sur l'accès à l'emploi.

Liliane BONNAL est maître de conférences en économie à l'université de Toulouse-I et chercheuse au GREMAQ. Ses champs de recherche concernent essentiellement la mobilité professionnelle des jeunes, l'efficacité de la formation initiale et de la formation par apprentissage sur le marché du travail et l'économétrie appliquée.

Rachid BOUMAHDI est maître de conférences en économie à l'université de Toulouse-I et chercheur au GREMAQ et au LIRHE. Ses travaux portent essentiellement sur la détermination des salaires et l'économétrie des données de panel.

Guy BRUCY est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Picardie Jules Verne et directeur du laboratoire SASO. Ses travaux portent principalement sur l'histoire de l'enseignement professionnel et de la formation des adultes.

Mireille BRUYÈRE est attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université de Toulouse le Mirail et fait ses recherches en économie au LIRHE et au GRESOC. Ses travaux portent en particulier sur la qualification, le temps de travail et les politiques d'emploi.

Benoît CART est chargé d'études au CLERSE, Centre associé au Céreq de Lille. Ses recherches portent sur l'analyse des systèmes de formation et d'emploi, l'insertion des jeunes, l'expérience professionnelle et les compétences.

Olivier CHARDON est chargé d'études à la DARES, département métiers et qualifications, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

Thomas COUPPIÉ est chargé d'études au Département des entrées dans la vie active du Céreq. Ses recherches concernent les inégalités hommes-femmes sur le marché du travail et l'insertion professionnelle des jeunes.

Laurence COUTROT est sociologue, ingénieur de recherche au LASMAS et est associée au Département des entrées dans la vie active du Céreq. Ses recherches portent sur la mobilité sociale et le travail non qualifié.

Vanessa DI PAOLA est maître de conférences en économie à l'université d'Aix-Marseille-II et est rattachée au LEST. Ses domaines de recherche, basés sur l'économétrie du marché du travail, concernent l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi public.

Arnaud DUPRAY est économiste et chargé d'études au Département professions et marché du travail du Céreq. Ses travaux concernent les carrières salariales, la mobilité professionnelle et la discrimination sur le marché du travail.

Henri ECKERT est sociologue et chargé d'études au Département des entrées dans la vie active du Céreq. Ses recherches portent sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et plus particulièrement sur les jeunes ouvriers.

Jean-Michel ESPINASSE est ingénieur de recherche et économiste au LIRHE. Il travaille sur le thème de la hausse du niveau d'études et de ses conséquences sur le marché du travail.

Pascal FAVARD est professeur agrégé des universités en économie à l'université de La Rochelle. Ses domaines de recherches sont l'économie de l'environnement et l'économie de l'éducation.

Bernard FOURCADE est ingénieur de recherche et économiste au LIRHE. Ses travaux portent principalement sur la relation formation-emploi et les politiques de l'emploi.

Jean-François GIRET est économiste et chargé d'études au Département des entrées dans la vie active du Céreq. Ses derniers travaux concernent les inégalités des jeunes sur le marché du travail et leur déclassement à l'embauche.

Frédéric LAINÉ est chargé d'études à la DARES, département métiers et qualifications, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.

Jacques LAUTMAN est professeur émérite de sociologie à l'université de Provence et membre du LAMES à la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme.

Philippe LEMISTRE est économiste et chargé d'études au LIRHE, au sein du Centre associé Céreq de Toulouse. Il a publié plusieurs articles portant sur les carrières salariales et la valorisation de la formation.

Laurence LIZÉ est maître de conférences en économie à université Paris-I et effectue ses recherches au MATISSE. Ses travaux concernent principalement l'évaluation des politiques de l'emploi, la politique du temps de travail, l'embauche et le rôle de l'intermédiation publique.

Alberto LOPEZ est administrateur de l'INSEE. Il est actuellement responsable du Département des entrées dans la vie active au Céreq.

Dominique MAILLARD est sociologue et chargée d'études au Département travail et formation du Céreq. Ses travaux les plus récents portent sur la professionnalisation des formations universitaires et sur la construction de l'offre de formation.

Sylvie MENDES-CLÉMENT est statisticienne-économiste à l'UNEDIC. Lors de la rédaction de cet ouvrage, elle était chargée d'études au LEO de l'université d'Orléans. Ses dernières publications portent sur l'analyse des durées de chômage des jeunes et l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle.

Stéphanie MOULLET est économiste et chargée d'études au Département des entrées dans la vie active au Céreq. Ses travaux portent principalement sur les rendements de l'éducation et la discrimination sur le marché du travail

Emmanuelle NAUZE-FICHET est administrateur de l'INSEE, responsable du bureau « lutte contre l'exclusion » à la Direction de la recherche et des études statistiques du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale. Son domaine d'études porte sur les inégalités face à l'éducation, au marché du travail et la pauvreté.

Guy OURLIAC est économiste et ingénieur de recherche au LIRHE. Ses travaux portent sur la régionalisation de la relation formation-emploi.

Isabelle RECOTILLET est économiste et chargée d'études au Département production et usages de la formation continue du Céreq. Lors de la rédaction de l'ouvrage, elle était chargée d'études au LEST. Elle s'intéresse à la mobilité professionnelle et à la micro-économétrie du longitudinal.

José ROSE est professeur de sociologie et directeur scientifique du Céreq. Il a publié divers ouvrages et articles sur l'insertion professionnelle et les relations entre formation et emploi.

Emmanuel SULZER est sociologue et chargé d'études au Département travail et formation du Céreq. Ses travaux concernent l'évolution des emplois et des modes de certification

Armelle TESTENOIRE est maître de conférences en sociologie à l'université de Rouen et chercheuse au GRIS. Ses recherches portent notamment sur les conditions de travail et les trajectoires professionnelles des femmes de milieu populaire.

Claude THÉLOT est conseiller maître à la Cour des comptes et ancien président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école.

Magda TOMASINI est administrateur de l'INSEE, responsable du bureau « études statistiques sur l'enseignement supérieur » à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ses études portent actuellement sur l'enseignement supérieur .

Marie-Hélène TOUTIN est chargée d'études au CLERSE, centre associé au Céreq de Lille. Ses recherches portent sur l'analyse des systèmes de formation et d'emploi.

Danièle TRANCART est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen et collaboratrice extérieure à la DEP (mission éducation, économie, emploi). Ses travaux portent notamment sur les jeunes de bas niveaux de qualifications et l'évaluation du système éducatif.

Josiane VERO est économiste et chargée d'études au Département production et usages de la formation continue du Céreq. Ses recherches concernent notamment les théories économiques de la justice et leurs applications en économie de l'éducation et en économie du travail.

Jean VINCENS est économiste, professeur émérite à l'université des sciences sociales de Toulouse et chercheur au LIRHE. Ses recherches portent sur l'économie du travail et de l'éducation.

## Centres de recherches

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

CLERSE : Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques.

DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective.

GREMAQ : Groupe de recherche en économie mathématique et quantitative.

GRESOC : Groupe de recherches socio-économiques.

GRIS : Groupe de recherche innovations et sociétés.

LAMES : Laboratoire méditerranéen de sociologie.

LASMAS : Laboratoire d'analyse secondaire et des méthodes appliquées à la sociologie.

LEO : Laboratoire d'économie d'Orléans.

LEST : Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

LIRHE : Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi.

MATISSE : Modélisations appliquées aux trajectoires institutionnelles et aux stratégies socio-économiques.

MMSH : Maison méditerranéenne des sciences de l'homme.

SASO : Savoirs et socialisation en éducation et formation.

## Table

Préface.....	5
<i>Claude Thélot</i>	

Introduction générale.....	11
<i>Jean-François Giret et Alberto Lopez</i>	

### *I. Formations-emplois : jeux d'acteurs autour d'une mise en correspondance*

Introduction.....	25
1. De Jules Ferry aux Trente glorieuses : regard historique sur l'adéquation.....	27
<i>Guy Brucy</i>	
2. L'adéquation au regard des employeurs : des contenus de formation aux niveaux.....	47
<i>Laurence Coutrot et Jacques Lautman</i>	
3. Décentralisation et pilotage de l'offre régionale de formation : risques, opportunités, méthodes.....	61
<i>Guy Ourliac</i>	

### *II. Un constat d'inadéquation qui devient de plus en plus la pratique*

Introduction.....	77
4. Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée.....	79
<i>Thomas Couppié, Jean-François Giret et Alberto Lopez</i>	

5.	Les sortants des filières professionnelles de niveau bac : un exemple de non-correspondance entre formations et emplois.....	97
	<i>Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin</i>	
6.	L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur.....	111
	<i>Jean-François Giret et Stéphanie Moullet</i>	
7.	Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau CAP-BEP ? Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de lycée professionnel.....	126
	<i>Liliane Bonnal, Rachid Boumahdi, Pascal Favard et Sylvie Mendes</i>	

### *III. Des emplois qui ne correspondent pas aux formations*

	Introduction	145
8.	L'adéquation formation-emploi.....	149
	<i>Jean Vincens</i>	
9.	La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers.....	163
	<i>Olivier Chardon</i>	
10.	Les diplômes professionnels de niveau CAP-BEP dans l'archipel des employés : une reconnaissance en baisse ?.....	179
	<i>Thomas Couppié et Alberto Lopez</i>	
11.	De la spécialité de formation au métier.....	189
	<i>Frédéric Lainé</i>	
12.	Quelle adéquation à l'emploi pour les jeunes issus d'itinéraires scolaires atypiques ?.....	203
	<i>Arnaud Dupray et Isabelle Recoillet</i>	
13.	Un accès difficile à l'emploi qualifié. Femmes diplômées de niveau CAP-BEP.....	221
	<i>Armelle Testenoire et Danièle Trancart</i>	
14.	Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal....	232
	<i>Mireille Bruyère, Jean-Michel Espinasse et Bernard Fourcade</i>	
15.	Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation : une situation rentable ?.....	249
	<i>Mireille Bruyère et Philippe Lemistre</i>	

### *IV. Des niveaux de qualification qui ne correspondent pas aux diplômes*

	Introduction.....	263
16.	Les jeunes en situation de « déclassement » sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages.....	265
	<i>Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini</i>	

17. Quand les jeunes s'estiment déclassés.....	279
<i>Jean-François Giret</i>	
18. Les « bac pro » à l'usine, ou le travail du désenchantement.....	289
<i>Henri Eckert</i>	
19. Les temps du déclassement : d'une réalité collective annoncée à un sentiment individuel en suspens.....	300
<i>Dominique Maillard et Emmanuel Sulzer</i>	
20. Le déclassement dans les Fonctions publiques d'État et territoriale.....	314
<i>Vanessa di Paola, Stéphanie Moullet et Josiane Vero</i>	
21. Les dispositifs publics protègent-ils du déclassement ?.....	334
<i>Laurence Lizé</i>	
22. Peut-on parler de relation formation emploi au sein des emplois non qualifiés ?.....	348
<i>Catherine Béduwé</i>	
 Conclusion générale.....	 367
<i>José Rose</i>	
 Sigles.....	 379
Liste des auteur-e-s.....	381
Centres de recherches.....	385

DANS LA MÊME COLLECTION

Norbert ALTER (dir.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, 2002.

Wladimir ANDREFF (dir.), *Analyses économiques de la transition postsocialiste*, 2002.

Dominique ANDOLFATTO et Dominique LABBÉ, *La CGT. Organisation et audience depuis 1945*, 1997.

*L'Année de la régulation. Économie, institutions, pouvoirs*, vol. 1, 1997.

*L'Année de la régulation. Économie, institutions, pouvoirs*, vol. 2, 1998.

*L'Année de la régulation. Économie, institutions, pouvoirs*, vol. 3, 1999.

*L'Année de la régulation. Fonds de pension et nouveau capitalisme*, 2000.

Lionel ARNAUD, *Les minorités ethniques dans l'Union européenne. Politiques, mobilisations, identités*, 2005.

Marie-Hélène BACQUÉ, Henri REY et Yves SINTOMER (dir.), *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*, 2005.

Arnaldo BAGNASCO et Charles F. SABEL (dir.), *PME et développement économique en Europe*, 1994.

Bernard BARRAQUÉ (dir.), *Les politiques de l'eau en Europe*, 1995.

Guylaine BEAUDRY et Gérard BOISMENU, *Le nouveau monde numérique. Le cas des revues universitaires*, 2002.

Rachel BEAUJOLIN-BELLET (dir.), *Flexibilités et performances. Stratégies d'entreprises, régulations, transformations du travail*, 2004.

Vincent BERDOULAY et Olivier SOUBEYRAN, *L'écologie urbaine et l'urbanisme. Aux fondements des enjeux actuels*, 2002.

- Bernard BOËNE et Christopher DANDEKER (dir.), *Les armées en Europe*, 1998.
- Daniel BORRILLO (dir.), *Lutter contre les discriminations*, 2003.
- Gérard BOUCHARD et Martine SEGALÉN (dir.), *Une langue, deux cultures. Rites symboles en France et au Québec*, 1997.
- Paul BOUFFARTIGUE (dir.), *Cadres : la grande rupture*, 2001.
- Patrice BOURDELAIS et Didier FASSIN (dir.), *Les constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*, 2005.
- Robert BOYER et Ronald DORE (dir.), *Les politiques des revenus en Europe*, 1994.
- Robert BOYER et Yves SAILLARD (dir.), *La théorie de la régulation, l'état des savoirs*, 2002.
- Sabino CASSESE et Vincent WRIGHT (dir.), *La recomposition de l'État en Europe*, 1996.
- Juan José CASTILLO, Jean-Pierre DURAND et Paul STEWART (dir.), *L'avenir du travail à la chaîne. Une comparaison internationale dans l'industrie automobile*, 1998.
- Bernard CHAVANCE, Éric MAGNIN, Ramine MATAMED-NEJAD, Jacques SAPIR (dir.), *Capitalisme et socialisme en perspective. Évolution et transformation des systèmes économiques*, 1999.
- Gégory CINGAL et Sonia COMBE (dir.), *Retour de Moscou. Les archives de la Ligue des droits de l'homme, 1898-1940*, 2004.
- Colin CROUCH et Wolfgang STREECK, *Les capitalismes en Europe*, 1996.
- Grace DAVIE et Danièle HERVIEU-LÉGER (dir.), *Identités religieuses en Europe*, 1996.
- Michel DE FORNEL, Albert OGIEN et Louis QUÉRÉ (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, 2001.
- Marcel DRACH (dir.), *L'argent. Croyance, mesure, spéculation*, 2004.

- Jean-Pierre DUPUY et Pierre LIVET (dir.), *Les limites de la rationalité. Tome 1 : Rationalité, éthique et cognition*, 1997.
- EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, 1995.
- Didier FASSIN (dir.), *Les figures urbaines de la santé publique. Enquêtes sur des expériences locales*, 1998.
- Didier FASSIN, Hélène GRANDJEAN, Monique KAMINSKI, Thierry LANG, Annette LECLERC (dir.), *Les inégalités sociales de santé*, 2000.
- Pierre FOURNIER et Sylvie MAZZELLA (dir.), *Marseille, entre ville et ports. Les destins de la rue de la République*, 2004.
- Michel FREYSSINET et Andrew MAIR (dir.), *Quel modèle productif? Trajectoires et modèles industriels des constructeurs automobiles mondiaux*, 2000.
- Olivier GALLAND et Bernard ROUDET (dir.), *Les jeunes Européens et leurs valeurs. Europe occidentale, Europe centrale et orientale*, 2005.
- Ingrid GALSTER (dir.), *Sartre et les juifs*, 2005.
- Marianne GULLESTAD et Martine SEGALÉN (dir.), *La famille en Europe. Parenté et perpétuation familiale*, 1995.
- Randall HANSEN et Patrick WEIL (dir.), *Nationalité et citoyenneté en Europe*, 1999.
- Serge HEFEZ (dir.), *Sida et vie psychique. Approche clinique et prise en charge*, 1996.
- Olivier IHL, Janine CHÊNE, Éric VIAL, Ghislain WATERLOT, *La tentation populista au cœur de l'Europe*, 2003.
- Bernard JOUVE, Vincent SPENLEHAUER, Philippe WARIN (dir.), *La région, laboratoire politique. Une radioscopie de Rhône-Alpes*, 2001.
- Geneviève KOUBI et Gilles J. GUGLIELMI (dir.), *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, 2000.
- Hugues LAGRANGE et Brigitte LHOMOND, *L'entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*, 1997.

- Bruno LATOUR et Pierre LEMONIER (dir.), *De la préhistoire aux missiles balistiques. L'intelligence sociale des techniques*, 1994.
- Patrick LE GALÈS et Christian LEQUESNE (dir.), *Les paradoxes des régions en Europe*, 1997.
- Danièle LINHART et Aimée MOUTET (dir.), *Le travail nous est compté*, 2005.
- Dominique MÉDA (dir.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, 2005.
- Margaret MARUANI (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, 1998.
- Margaret MARUANI, Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY (dir.), *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, 2003.
- Henri MENDRAS et Ezra SULEIMAN (dir.), *Le recrutement des élites en Europe*, 1995.
- Laurent MUCCHIELLI, *Mythes et histoire des sciences humaines*, 2004.
- Pascal PETIT (dir.), *L'économie de l'information. Les enseignements des théories économiques*, 1998.
- Emmanuel RENAULT et Yves SINTOMER (dir.), *Où en est la théorie critique aujourd'hui ?*, 2003.
- Benedicte REYNAUD (dir.), *Les limites de la rationalité, tome 2 : Les figures du collectif*, 1997.
- Gilbert de TERSSAC (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, 2003.
- Régine TEULIER et Philippe LORINO (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (colloque de Cerisy), 2005.
- Pierre-Eric TIXIER et Nelly MAUCHAMP (dir.), *EDF-GDF : une entreprise publique en mutation*, 2000.
- Jacques VALLIN (dir.), *Populations africaines et sida*, 1994.

Pierre VERMEREN, *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, 2002.

Philippe WARIN (dir.), *Quelle modernisation des services publics ? Les usages au cœur des réformes*, 1997.