



---

## Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ?

*The role of diploma in the labour market: screening device or human capital?*

**Arnaud Dupray**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5909>

DOI : 10.4000/osp.5909

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2000

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Arnaud Dupray, « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/2 | 2000, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5909> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5909>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ?

*The role of diploma in the labour market: screening device or human capital?*

Arnaud Dupray

---

## Introduction

- 1 La croissance massive de l'offre de diplômés en France depuis 15 ans <sup>1</sup> ne s'est pas pour autant accompagnée d'une amélioration notable des conditions d'insertion professionnelle des jeunes. Que l'on se réfère à des indicateurs d'insertion, comme la durée d'accès à l'emploi, la probabilité d'être recruté sur un C.D.I. dans un délai donné, la qualification du poste obtenu ou au salaire, les résultats publiés illustrent plutôt une détérioration de l'ensemble de ces conditions d'entrée dans la vie active depuis la fin des années 80 (Fournié & Grando, 1995 ; Meron & Minni, 1995 ; Poulet, 1996; Forgeot & Gautié, 1997; Ponthieux, 1997; Destrade & Thiesset, 1998).
- 2 Ce constat ne manque pas de susciter des interrogations quant à la nécessité de favoriser une production importante de diplômés dans le système éducatif dès lors que le diplôme ne paraît pas assurer des conditions d'emploi à la hauteur des investissements temporels et financiers consentis pour l'acquérir. Certains abordent alors frontalement la question du sur-investissement éducatif (Leroux, 1995 ; Hartog, 1999). En effet, il y aurait réellement lieu de s'inquiéter si les conditions offertes aux diplômés en matière de qualification et de salaire, situées en deçà de celles attendues, perduraient avec les années passées sur le marché du travail. Or les données disponibles tendent à montrer que le fait d'être « sur-éduqué », par rapport à la formation usuellement requise dans l'emploi occupé, s'atténue avec l'âge et l'expérience professionnelle. En d'autres termes, par le jeu de mobilités interne ou

externe, le salarié retrouverait un niveau d'emploi plus conforme à son investissement en formation initiale.

- 3 Mais les observations empiriques ouvrent sur une autre question peut-être plus fondamentale, celle de la nature de la reconnaissance du diplôme sur le marché du travail ? Certes, le diplôme couronne la réussite d'un cursus de formation, il synthétise le succès obtenu dans la réalisation d'un parcours de formation comportant des enseignements variés mais souvent assez bien définis et en tant que tel, il est susceptible de traduire l'acquisition de compétences réelles ou potentielles correspondant au champ des connaissances accumulées. De surcroît, la certification des formations délivrées par l'éducation nationale par le biais des diplômes d'État assure la transversalité de sa reconnaissance sur le territoire national. De la sorte, le diplôme constitue un repère collectif public ayant valeur de norme et ce faisant, à même de garantir le partage d'un consensus sur ce qu'il représente. Ainsi, il est un des supports de l'espace de mobilités professionnelles qui s'offrira à l'individu au cours de la vie active.
- 4 Mais dans le même temps, les compétences supposées acquises par la formation sont hétérogènes et demeurent opaques tant qu'elles n'ont pas été effectivement mises en oeuvre dans une activité productive. En cela, il est légitime de supposer que leur valeur dépend aussi de l'espace de travail et d'emploi où sera affecté le détenteur de ces formations <sup>2</sup>. Cette reconnaissance renvoie à leur degré de complémentarité et à leur capacité d'utilisation en rapport avec les équipements techniques à disposition mais aussi plus largement à la faculté de l'individu à venir enrichir une équipe de travail et à se coordonner avec des salariés déjà en place et munis de compétences professionnelles diversifiées.
- 5 Sans cette perspective, on est amené à relativiser la valeur et le rôle du diplôme sur le marché du travail. Il ne serait pas tant le signe d'une compétence en soi qu'un instrument servant à positionner le potentiel de compétences d'un individu par rapport à d'autres. Le diplôme pourrait alors avoir une fonction économique en tout ou partie distincte de l'instruction qu'il sanctionne et relative à l'information sur un ensemble d'aptitudes qu'il permet de communiquer. Cette conception diffère de celle évoquée plus haut dans la mesure où ce qui importe ici consiste davantage à distinguer les individus dotés des plus fortes aptitudes plutôt qu'à chercher à identifier des compétences productives préalablement à toute mise en situation d'emploi. Cette discussion autour de la nature de ce qui se joue dans le système éducatif est loin d'être anodine puisqu'elle permet potentiellement de livrer des clefs pour comprendre les singularités de « l'insertion des jeunes à la française » (Verdier, 1996) et ses médiocres performances comparativement à ses voisins européens (Verdier, 1995; Bruno & Cazes, 1997; Ryan, 1999).
- 6 Par ailleurs, ce débat rencontre des préoccupations très actuelles sur la direction à tenir en vue de faire évoluer l'enseignement universitaire français, lequel concerne plus de 70 % des inscrits dans l'enseignement supérieur. En effet, la mission traditionnelle de l'Université de transmettre une culture générale et de l'inculquer par le biais de savoirs théoriques et formels n'avait pas de raison d'être remise en cause dans la conjoncture des années 70 où on manquait de main d'œuvre formée. À l'heure actuelle, les difficultés d'insertion des diplômés universitaires marquent la distance qui s'est opérée entre le fonctionnement de l'université et le marché du travail, lequel semble plus exigeant en matière d'opérationnalité des connaissances acquises en

formation initiale. D'aucuns plaident pour une professionnalisation des enseignements universitaires afin de combler ce fossé et faire mieux coller les programmes de formation initiale aux besoins du système d'emploi.

- 7 Les termes et les enjeux de cette discussion étant situés, nous souhaitons, dans ce papier, évaluer plus précisément ce qu'il en est pour les diplômes de formation initiale délivrés par l'éducation nationale.
- 8 Dans un premier temps, on rappellera la nature des éléments qui séparent les différentes conceptions de l'éducation en économie. Devant l'échec des travaux cherchant à départager les deux définitions polaires de l'éducation, force est d'admettre qu'elle reflète vraisemblablement à la fois une fonction de filtre d'aptitudes et une fonction de transmission de compétences productives. On propose d'explicitier, dans un deuxième temps, comment cette combinaison est susceptible de prendre forme au regard des attentes des entreprises. Cela étant, dans le contexte français, on montre que la prise en compte de quelques indicateurs et des caractéristiques institutionnelles du système éducatif peuvent laisser soupçonner la prédominance d'une logique de filtre dans la production des diplômes. Enfin, on essaiera de tester cette hypothèse à partir des données de l'enquête « Génération 92 » du Céreq à l'aide d'une batterie d'indicateurs de la qualité de l'insertion. Les résultats nous permettront de conclure sur la portée du diplôme sur le marché du travail français.

Les différentes conceptions théoriques du rôle de l'éducation en Economie

- 9 Cette question du principe dominant orientant la reconnaissance du diplôme sur le marché du travail, les économistes se la posent depuis le début des années 70, époque qui a vu l'émergence de travaux remettant en cause le postulat de la théorie du capital humain selon lequel l'éducation permet l'accumulation de compétences productives. Dans ces modèles concurrents, l'éducation est perçue comme un filtre capable de révéler des aptitudes individuelles inobservées ou de classer les individus par rapport à leur capacité de formation dans l'emploi. La formation initiale n'est plus alors cause de productivité mais informe sur des aptitudes potentielles ou obtenues préalablement au passage par l'école. Cette information est alors tenue comme le véritable fondement de la productivité des individus dans l'emploi.

### **L'apport de compétences par l'école : l'approche du capital humain**

- 10 Dans le cadre concurrentiel et d'information parfaite dans lequel se place cette théorie, l'insertion professionnelle des jeunes ne peut apparaître comme un problème économique pertinent. En effet, par le calcul d'investissement d'après lequel chacun décide de poursuivre ou non sa formation, et compte tenu de la relation théorique construite entre le coût des études et la valeur du capital humain accumulé, il se déduit que les études les plus coûteuses génèrent la capacité productive la plus élevée. En supposant que le coût est croissant avec la longueur des études<sup>3</sup>, les formations les plus longues sont considérées comme les plus productives ce qu'admet explicitement le modèle économétrique de gains de Mincer (1974). Enfin, dès lors que l'apport de capital productif transmis par l'éducation est immédiatement accessible, autrement dit identifiable sans coût, cette productivité trouve sa contrepartie dans des flux de revenus.
- 11 Dans cette configuration, les écarts de rémunération à l'entrée dans l'emploi mesurent à l'équilibre les différences dans les contributions productives des individus. Dans ce

schéma, et sous réserve de l'existence d'une continuité d'emplois correspondant à l'éventail des capacités productives individuelles, l'insertion est immédiate — chacun trouvant une place à un salaire fonction de sa productivité — et le problème de l'insertion est résolu dans les prémisses du modèle.

- 12 La perspective proposée débouche ainsi sur une conception cardinale de l'éducation en ce qu'elle vérifie que les dépenses encourues pour se former sont proportionnelles à la durée du cursus de formation.
- 13 Ce jeu d'équivalences et la référence à l'équilibre du marché concurrentiel font que l'on se situe dans un marché d'offres, où le niveau d'éducation détermine le prix des individus sur le marché. Dans le cadre originel de cette approche, d'un côté, l'emploi en tant que médiation susceptible d'offrir des opportunités différentes de valorisation et d'extension du capital humain détenu n'entre pas en ligne de compte, de l'autre, les aptitudes initiales des individus ne sont pas prises en considération dans la capacité des individus à investir en éducation <sup>4</sup>.
- 14 Le modèle de concurrence pour l'emploi proposé par Thurow (1975) va prendre en charge la première critique en avançant l'idée que l'éducation transmet des capacités cognitives réclamées par les entreprises pour former leur personnel et l'adapter au contexte spécifique de travail.
- 15 D'autre part, la théorie du capital humain fait l'impasse sur l'importance des aptitudes préalables nécessaires pour que les individus s'approprient les connaissances délivrées à l'école. En l'occurrence, si effectivement la corrélation entre les aptitudes innées et acquises au travers du milieu socio-familial et la réussite à l'école est plus forte que la corrélation entre l'apport productif de l'école (à aptitudes initiales contrôlées) et le salaire, alors le rôle du système éducatif consisterait essentiellement à filtrer les aptitudes individuelles. C'est cette conception de l'éducation que retiennent Spence (1973, 1974) dans son modèle de signalement, Stiglitz (1975) ou Arrow (1973) dans la version de son modèle avec emplois homogènes.
- 16 De ces approches, il ressort que l'éducation ne représente pas un investissement en capital humain mais une caractéristique objectivable permettant de contourner l'incertitude des entreprises vis à vis de la qualité du travail. Cependant, la nature de l'information que les employeurs cherchent à découvrir est différente dans ces deux approches. Dans le modèle de concurrence pour l'emploi, elle porte sur des facultés cognitives qui annoncent une certaine capacité d'apprentissage dans l'emploi. Dans le modèle de signalement, l'éducation n'est qu'un filtre d'aptitudes individuelles inobservables que les employeurs souhaitent mettre à jour. Comme le modèle de concurrence pour l'emploi fait intervenir la nature des postes vacants dans l'économie et le contexte de formation dans lequel ils se situent, entreprendre de le tester empiriquement requiert une masse importante d'informations. Par ailleurs, il ne s'oppose pas à l'idée que l'éducation puisse apporter des connaissances pouvant servir dans l'activité de travail. En conséquence, nous nous centrons ici sur la deuxième approche <sup>5</sup>.

### **L'éducation comme mécanisme révélateur d'aptitudes inobservées**

- 17 Le modèle de signalement de Spence (1973, 1974) se place dans un cadre d'analyse sensiblement équivalent à celui de la théorie du capital humain tout en rejetant l'hypothèse d'information parfaite. Il part de l'idée que les jeunes détiennent une

information privée sur leur aptitude productive dont les entreprises souhaiteraient pouvoir disposer. Le modèle parvient alors à justifier l'existence du système scolaire en l'absence de tout transfert de connaissances, du seul fait que les individus sont en mesure de révéler cette information par leurs décisions d'investissement en éducation. L'éducation est à même de jouer le rôle de signal d'aptitudes car sont postulés des coûts individuels d'acquisition de l'éducation en relation inverse avec les aptitudes productives des individus.

- 18 En opposition avec la théorie du capital humain, l'argument défendu est que la relation apparente entre éducation et gains <sup>6</sup> résulte du classement parfait des différents niveaux d'aptitudes individuelles (responsables des écarts de productivité) opéré par le système éducatif. En d'autres termes, productivité et réussite scolaire ont une origine commune que l'auteur situe dans les facultés pré-scolaires des actif <sup>7</sup>.
- 19 Le diplôme en tant qu'il reflète un apport de connaissances n'a pas alors d'intérêt en soi, seul importe sa dimension de « contenant » articulé aux critères d'homogénéité et de sélectivité des aptitudes des titulaires de celui-ci. Dans cette configuration, il apparaît que l'éducation est conçue comme un vecteur d'informations sur des aptitudes qui existent en soi indépendamment du passage par l'école (dans la version de signalement pur du modèle de Spence).
- 20 Ici, pour notre propos, retenons que cette approche introduit l'idée que le système éducatif pourrait essentiellement avoir un rôle de tri de la main d'oeuvre et par là une fonction de sélection et d'homogénéisation des jeunes en fonction d'aptitudes cognitives particulières qui les caractérisent.
- 21 Les études empiriques qui ont tenté de départager ces modèles théoriques sur leur conception de la finalité de l'éducation ont pour la plupart abouti à des conclusions mitigées. Les résultats des travaux sur le lien éducation salaire sur données américaines plaident plutôt en faveur de l'approche du capital humain tandis que d'autres, en particulier français <sup>8</sup>, laissent entendre que le système scolaire assurerait également une fonction de tri et de classement <sup>9</sup>.
- 22 Force est d'admettre que l'éducation représente certainement un mixte de ces deux processus : à la fois lieu d'acquisition de savoir et de compétences et mécanisme de classement des individus en fonction de facultés cognitives particulières indépendantes du passage par l'institution. Et compte tenu de la propriété particulière des compétences, relative au fait d'être incorporées à la personne, les connaissances acquises en formation sont forcément tributaires des capacités d'apprentissage, de mémorisation et de compréhension des individus. À ce stade, il convient de préciser comment cette combinaison pourrait prendre forme.

## Les déterminants de la reconnaissance du diplôme sur le marché du travail

- 23 En définitive, du fait de l'inobservabilité des aptitudes individuelles préalables au passage par l'école et de l'impossibilité d'isoler l'apport en connaissances productives imputable en propre à la formation, effet de filtre et effet de capital humain sont inextricablement enchevêtrés dans l'appréciation marchande des formations. En outre, il faut considérer que ces processus sont en interaction de sorte qu'un filtrage efficace des aptitudes individuelles contribue à favoriser l'identification des compétences

productives dispensées en formation. En effet, on peut supposer que l'apport productif d'une formation sera d'autant mieux identifié que la sélection préalable aura assuré une homogénéité des inscrits dans le cursus. La sélectivité à l'entrée d'un cursus de formation garantirait non seulement un tri des individus et une rétention des détenteurs d'aptitudes les plus favorables mais aussi une homogénéisation des recrutés en fonction de leur niveau d'aptitudes. Le tri sur les aptitudes permet ainsi de favoriser l'appropriation des connaissances dispensées à l'occasion de la formation et la capacité à les appliquer plus tard dans un environnement de travail. L'homogénéité des aptitudes des titulaires d'un diplôme donné, se conçoit quant à elle, comme un élément qui facilite l'évaluation marchande de la formation correspondante, dans la mesure où elle conditionne le fait que les diplômés arrivent tous à un degré similaire d'appropriation des enseignements reçus.

- 24 Cela se comprend aisément si l'on se situe sur le marché du travail et que l'on admet que les entreprises n'ont pas systématiquement affaire au diplômé médian, de sorte que l'évaluation de la valeur d'une formation — mesure indirecte de la compétence pour un individu  $\lambda$  — bénéficie de la faible dispersion des aptitudes parmi les détenteurs d'un diplôme considéré.
- 25 La valeur attribuée par le marché au diplôme dépendrait ainsi pour partie de son contenu en capital humain, relatif à la connaissance a priori des utilisateurs finaux sur les enseignements délivrés au cours du cursus, et pour partie du niveau médian d'aptitudes et de l'homogénéité des aptitudes des diplômés de la formation en question.
- 26 Schématiquement, on pourrait avancer que la valeur du diplôme à l'entrée sur le marché du travail relèverait du produit de l'apport en capital humain de la formation par la médiane des aptitudes des titulaires du diplôme, auquel on soustrait la variance des aptitudes au sortir de ce niveau de diplôme <sup>10</sup>. Ainsi, la valeur productive d'une formation dépendrait positivement du niveau de formation atteint, par le biais de l'apport en connaissances productives de la formation censé s'accroître avec sa durée, et d'autre part, de la valeur médiane des aptitudes des lauréats, lequel désigne le paramètre de sélection des individus sur des aptitudes antérieures à la formation. La sélectivité renforce ainsi l'efficacité productive de la formation. En outre, la valeur productive de la formation dépend négativement de la variance des aptitudes au niveau considéré. On le conçoit aisément, cette dispersion des aptitudes génère une incertitude sur la valeur du diplôme, le titulaire pouvant se trouver dans la partie basse de la distribution des aptitudes. Cette variance implique donc une sous-évaluation de la valeur productive qui ressortirait d'un filtrage parfait des aptitudes à chaque niveau.
- 27 De ce schéma interprétatif, on peut dégager la proposition suivante :
- 28 À apport de compétences productives équivalent pour deux formations, la valeur négociable du diplôme sera d'autant plus haute que lui sont associés à la fois le niveau le plus élevé des aptitudes des lauréats et la plus grande homogénéité de leurs aptitudes individuelles.
- 29 On peut résumer cette combinaison de paramètres par le terme de sélectivité du cursus de formation et du diplôme. En d'autres termes, à durées égales des études et à enseignements identiques, la formation la plus sélective aura toute chance de déboucher sur la meilleure reconnaissance marchande. Mais inversement, un apport productif significatif et une forte homogénéité des aptitudes des titulaires d'un diplôme

professionnel peuvent plus que compenser une « aptitude moyenne » qui sera probablement moindre que celle d'élèves sortants d'une filière générale.

- 30 Si l'on peut affirmer que les deux fonctions de l'éducation se conjuguent pour en déterminer le rôle et la valeur pour les entreprises, on peut maintenant s'interroger sur les poids respectifs de ces deux composantes — d'apport de compétences productives et de sélection sur les aptitudes individuelles en partie indépendantes de l'école.

## Priorité à une logique de filtre dans la production du système éducatif français ?

- 31 On peut tout d'abord essayer de se pencher sur l'aspect apport de connaissances productives de l'éducation. Il convient alors de pointer les conditions nécessaires pour que cet apport puisse être identifié par les entreprises du marché.

### Les filières professionnelles et techniques comme conditions d'apport de compétences productives

- 32 La nature technique ou professionnelle des cursus éducatifs apparaît de prime abord comme un critère pertinent de leur opérationalité et de leur réputation auprès des entreprises. De ce point de vue, il faut distinguer les formations professionnelles relevant de l'enseignement secondaire et celles relatives à l'enseignement supérieur.
- 33 En effet, il est acquis que l'orientation vers l'enseignement professionnel au niveau secondaire a longtemps été perçue comme une orientation par défaut, le passage vers une filière de relégation pour des élèves dont les performances scolaires ne leur permettaient pas de poursuivre des études dans l'enseignement général (Kirsch, 1995). Les pouvoirs publics ont tenté de modifier cette situation en désenclavant ces filières : rénovation des formations professionnelles de niveau V, création des Bacs Professionnels en 1985, promotion de classes passerelles pour rattraper l'enseignement secondaire technologique. Ces élèves peuvent dorénavant espérer prolonger leurs études jusqu'au B.T.S. et au-delà. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre paradoxe de ces diplômes (C.A.P., B.E.P., Bac Pro.) de préparer à l'insertion professionnelle tout en assurant des enseignements dans des disciplines générales laissant ouverte la possibilité de poursuite d'études (Verdier, 1995)<sup>11</sup>. Par ailleurs, malgré la pression des pouvoirs publics en faveur de l'extension des bacheliers professionnels à la fin des années 80, ce sont les filières tertiaires dont la proportion d'enseignements professionnels est la moins sensible et la moins spécifique qui a enregistré la plus forte expansion en terme d'effectif. Enfin, l'inscription de ces diplômes dans une logique de niveaux conduit à des chevauchements dans l'évaluation, opérée par les secteurs d'activité, de diplômes de spécialité se situant à des niveaux différents (du C.A.P. au B.T.S.). Ainsi, le diplôme professionnel reste identifié de manière indissociable à la fois par son niveau, censé valider un degré acquis dans la hiérarchie des savoirs et par des capacités professionnelles, visant un domaine professionnel d'activité plutôt qu'un emploi précis (Meibus 81. Verdier, 1999).
- 34 Dans cette perspective se pose la question de savoir si c'est le repérage des aptitudes professionnelles relatif au diplôme préparé ou la position du diplôme dans la hiérarchie des formations qui prévaut lors de l'évaluation dans l'emploi. Car, globalement, en

termes de volumes, la part des diplômes à visée technique ou professionnelle représente une proportion non négligeable de l'ensemble des diplômes octroyés. Ainsi plus de 412 000 C.A.P. et B.E.P. ont été délivrés en 1998 pour environ 570 000 brevets des collèges (B.E.P.C.), tandis que les Baccalauréats techniques et professionnels représentent 46,8 % des Baccalauréats délivrés à la session de juin 1999.

- 35 Pour ce qui est des diplômés de l'enseignement supérieur, parmi l'ensemble des sortants en 1996, il apparaît que plus de 53 % d'entre eux possèdent un diplôme de formation comportant en majorité des enseignements techniques ou professionnels — B.T.S., D.U.T., I.U.P., Ecole de Commerce, École d'Ingénieur, D.E.S.S. (Céreq 1999). Toutefois, et c'est ce qui différencie l'enseignement supérieur du secondaire, une partie de la notoriété des ces diplômes renvoie autant à la qualité des enseignements délivrés qu'au degré de sélection à l'entrée. Les diplômes techniques et professionnels de niveau III (D.U.T. et B.T.S.) se hiérarchisent aussi en fonction de la qualité des performances affichées par les candidats dans les matières générales et académiques, lesquelles conditionnent leur possibilité de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur<sup>12</sup>.
- 36 Cette situation manifeste la prépondérance de la sélection basée sur des savoirs formels préalable à l'inscription dans le cursus de formation professionnelle. La logique sélective imprime donc sa marque au sein même des différentes filières d'enseignement professionnel : l'acuité de la sélection à l'entrée retentit sur la notoriété de la formation et in fine sur sa valeur marchande. Les aptitudes pratiques et techniques ne sont ainsi réellement prises en compte que lorsqu'elles sont adossées à un niveau élevé de formation générale faisant la preuve de capacités d'apprentissage formel.

## Les facteurs d'appréciation des capacités productives des jeunes par les entreprises

- 37 Au-delà de la distinction entre diplômes professionnels et diplômes généraux délicate à stabiliser, on peut s'intéresser à trois facteurs de nature à améliorer l'information a priori des entreprises sur l'apport en compétences productives des diplômes produits par le système éducatif.
- 38 L'intervention des entreprises et des organisations syndicales et patronales dans la conception des contenus de formation.
- 39 La part de la charge d'enseignement assurée par des praticiens et des professionnels.
- 40 Le pourcentage de la durée du cycle de formation effectuée en entreprise soit par le biais de stages soit par apprentissage.
- 41 En ce qui concerne le premier point, les études de Môbus et Verdier (1997), Béret et alti (1997) ont mis en évidence la primauté des pouvoirs publics dans la définition des programmes des formations professionnelles françaises. La participation des partenaires sociaux à la conception des programmes de formation relèverait en France d'un « tripartisme de consultation » où l'avis des organisations patronales et syndicales est subordonné à celui de l'acteur étatique responsable de la création des nouveaux titres et grades nationaux et à qui revient le pouvoir de décision. Du point de vue du référentiel des formations professionnelles, il est centré, en France, sur la certification, s'appuyant sur une définition relativement abstraite et homogène des objectifs poursuivis. De ces caractéristiques institutionnelles de définition de la formation professionnelle, il ressort que si les diplômes sont souvent cités en référence dans les

conventions collectives, l'application qui en est faite dans les pratiques d'entreprises s'avère assez variable. En outre, la séparation entre les instances qui créent les diplômes et celles qui définissent les niveaux de qualification conduit à des décalages temporels importants entre la création du diplôme et le moment de sa reconnaissance professionnelle (Mdbus & Verdier, 1999).

- 42 L'extériorité des liens entre la formation professionnelle initiale et les entreprises se retrouve dans les critères d'évaluation de la progression en formation, calés essentiellement sur la performance affichée dans des disciplines théoriques et générales au détriment des matières pratiques et techniques. Si l'on se penche sur l'évolution des programmes d'enseignement pour un même diplôme professionnel depuis leur création, on s'aperçoit d'ailleurs d'une réduction tendancielle des parties pratiques et techniques des enseignements et d'une distance accrue à la pratique professionnelle.
- 43 Pour ce qui relève de l'espace de transmission des connaissances, l'introduction du principe de l'alternance et l'extension, en 1987, à tous les diplômes professionnels et technologiques de la possibilité de préparer ceux-ci par la voie de l'apprentissage n'a donné lieu qu'à une modeste progression des effectifs d'apprentis jusqu'au début des années 90. Celle-ci s'est accélérée ensuite, avec une progression de 57 % du nombre d'apprentis depuis 1992 (Montalvillo, 1998a, 1998b). Cependant, en 1994, parmi l'ensemble des jeunes actifs occupés de 25 à 29 ans, seulement un peu plus de 9,5 % d'entre eux possédaient un diplôme acquis par apprentissage (Aventur & Meus, 1998). Les apprentis restent massivement concentrés au niveau V<sup>13</sup>, seuls 10,4 % d'entre eux préparent un diplôme de l'enseignement supérieur — c'est-à-dire moins de 2 % de l'ensemble des jeunes préparant un diplôme à ce niveau.
- 44 Pour ce qui est de l'obligation de stage, ce n'est que très récemment qu'elle a fait son apparition dans les cycles de formation générale, aussi bien au collège que dans l'enseignement supérieur universitaire<sup>14</sup>. Il convient de noter un effort significatif dans cette direction de la part des diplômes à visée professionnelle comme le Bac professionnel qui comporte une période obligatoire de formation en entreprise d'une durée de douze à vingt-quatre semaines selon les spécialités. De surcroît, les compétences acquises en entreprise seront validées et prises en compte pour l'obtention de l'examen final (Bouyx, 1998).
- 45 Si l'on s'intéresse maintenant au deuxième facteur mentionné plus haut afférent à la participation des professionnels du monde de l'entreprise aux enseignements, celle-ci est encore peu développée dans les filières d'enseignement général en dépit d'efforts récents en ce sens<sup>15</sup>. Toutefois, dans les formations professionnelles de niveau V et IV, on assiste au remplacement progressif d'anciens professionnels, à qui incombait la majorité des enseignements techniques dans les années 70, par des jeunes enseignants souvent titulaires d'un D.U.T. ou d'un B.T.S. mais n'ayant pas d'obligation d'expérience professionnelle (Tanguy, 1991).
- 46 Au total, en dépit de mouvements récents conduisant à une élévation des trois paramètres précités, l'apport des formations en compétences professionnelles à visée directement productive est un objectif qui semble subordonné à l'acquisition de connaissances formelles dans des savoirs académiques, censées faire la preuve d'un potentiel d'aptitudes autrement plus décisif au regard de l'évaluation marchande des diplômes. Au vu de ces remarques, l'apport en « capital humain » de l'ensemble des

formations délivrées par le système éducatif ne paraît pas structurer fortement la reconnaissance des diplômes par les entreprises.

- 47 Les résultats d'une étude portant sur l'évaluation par les recruteurs des compétences attestées par le diplôme permet de s'en convaincre (Campinos, 1998) <sup>16</sup>.
- 48 Il en ressort que l'élévation du niveau de formation des jeunes est essentiellement interprétée par les employeurs comme une transformation du système de tri et donc des capacités d'évolution attendues des titulaires d'un diplôme donné au cours du temps. De la même manière « l'ouverture de l'accès à un diplôme est interprétée en terme de réduction des exigences de sélection et traduite par les recruteurs en risque d'hétérogénéité de la qualité des titulaires de diplôme à un moment donné » (Campinos, 1998, p. 4). Ces sentiments suggèrent que la sélection et l'homogénéité des inscrits serait déterminante dans l'évaluation productive d'un diplôme par les entreprises. Dans cette optique, la fonction de filtre du système éducatif paraît prévaloir pour fonder la valeur productive escomptée du diplôme.
- 49 Cette fonction de filtre doit être également rapportée à la structure de l'offre de formations et à l'importance des performances académiques pour progresser dans sa scolarité. Le système éducatif dessine ainsi une carte de niveaux de diplômes hiérarchisés selon des critères d'excellence scolaire requis à l'entrée. C'est-à-dire que sélection à l'entrée et homogénéité des aptitudes des formés, en se conjuguant à travers la montée dans la hiérarchie des niveaux de diplôme, pourraient commander l'évaluation opérée par le marché. Dans ces conditions, il conviendrait d'admettre que la reconnaissance salariale des diplômes est étroitement liée à la capacité du système éducatif à préserver, pour un diplôme donné, l'efficacité des processus de sélection qui en marquent l'accès. À cet égard, l'afflux d'une fraction croissante de jeunes d'une même génération dans l'enseignement supérieur est susceptible de compromettre une telle opération.
- 50 Au-delà de ces éléments qualitatifs et institutionnels, il reste à tenter d'apprécier plus directement les poids respectifs de ces deux fonctions de l'éducation. Plus précisément, on va tenter d'évaluer si à niveaux de formation égaux, les sortants de cursus plus spécialisés, dont une partie des enseignements renvoient à un domaine professionnel précis, bénéficient de conditions d'insertion professionnelle plus favorables que leurs condisciples issus de filières plus théoriques ou générales. Certes, on peut arguer du fait que ces dernières transmettent également des compétences, lesquelles sont par nature moins spécifiques que celles dispensées dans les filières techniques et professionnelles. Ici, en comparant les voies de formation technique ou professionnelle à la voie générale, on adopte délibérément l'optique d'un capital humain constitué de compétences dédiées à un certain champ d'activité professionnelle, afin de tester la thèse de l'apport en compétences de l'école. Cette position se justifie d'un double point de vue : d'une part, l'approche empirique développée, centrée sur le premier emploi occupé par les jeunes quittant le système scolaire, nous oblige à privilégier cette acception étroite de l'apport en capital humain des formations. D'autre part, admettre l'idée d'un capital humain de nature très générale dont l'efficacité productive et la valorisation se déploient au cours des trajectoires professionnelles, c'est tendre à diluer la notion d'apport productif dans un agrégat plus large, tel qu'un potentiel de capacités productives faisant alors la part belle aux aptitudes individuelles (nécessaires à la fois pour fonder ce potentiel et le mettre en œuvre par la suite).

## Les modalités d'insertion professionnelle selon la nature du diplôme de fin d'études

### Les données

- 51 Nous allons exploiter ici un échantillon de l'enquête « Génération 92 » du Céreq. Cette enquête rétrospective interroge sur leur parcours d'entrée dans la vie active un échantillon de jeunes ayant quitté la formation initiale au cours de l'année 1992 (voir encadré). Son intérêt est d'offrir la possibilité de comparer les modalités de l'insertion professionnelle pour des jeunes sortants de tous les niveaux du système éducatif et ce, dans une même période, c'est-à-dire dans une même conjoncture économique.

#### L'enquête Génération 92

Le Céreq a réalisé en 1997-98 une enquête nationale auprès de 27 000 jeunes sortis de formation initiale en 1992 à tous les niveaux du système éducatif. L'objectif de l'enquête est l'analyse des cinq premières années de vie active de cette « génération 92 » au regard des parcours scolaires et diplômes obtenus. La définition des sortants a été homogénéisée pour l'ensemble de la génération. Pour être considéré comme sortant et faire partie des personnes interrogées, il fallait :

- 1 — Ne pas avoir connu d'interruption scolaire de plus d'un an avant l'année scolaire 91-92 (sauf pour cause de service national, de maternité ou de maladie).
- 2 — Avoir été inscrit dans un établissement scolaire en 91-92.
- 3 — Avoir arrêté ses études en 1992. La date de fin des études doit se situer entre le 1 janvier et le 31 décembre 1992.
- 4 — Avoir arrêté pendant au moins un an à compter de la date de fin des études (17). Le volume global des sortants a été calé sur l'enquête emploi et représente 640 000 personnes. L'enquête a une représentativité couvrant 530 000 sortants sur les 640 000 estimés par l'enquête emploi. Ne sont pas représentées les formations de la santé et du secteur paramédical, les formations du secteur social avant le bac (aide à domicile...), les écoles de vente (Bac +1 et Bac +2), les sorties de S.T.S. sans diplôme et les écoles préparant aux métiers artistiques, culturels et sportifs.

L'enquête permet d'approcher les trajectoires scolaires des jeunes (depuis la sixième) et leur itinéraire d'activité ainsi que leur environnement socio-familial. Tous les établissements et tous les emplois occupés sont décrits, toutefois avec une précision et une richesse de renseignements qui diffère selon la durée de ces emplois. Les efforts de formation continue, qu'ils relèvent des entreprises ou des jeunes eux-mêmes sont également abordés. Un certain nombre de questions subjectives relatives aux opinions de l'individu sur son parcours ou à l'emploi qu'il occupe à l'enquête complètent le champ couvert par l'investigation (18).

- 52 Précisons que l'on se focalise sur le premier emploi obtenu par les jeunes interrogés et que l'on exclut du champ les intérimaires purs (séquence d'intérim inférieure ou égale à deux mois ou comportant plusieurs missions dans des entreprises différentes), les individus à leur compte et les aides familiaux. Par ailleurs, quelques dizaines

d'individus pour lesquels on ne dispose d'aucune information sur le salaire ou pour lesquels le statut d'embauche n'est pas renseigné, sont écartés.

- 53 Au total, l'échantillon final comporte 23 907 individus. C'est à partir de celui-ci que sont sélectionnées les catégories de niveaux de diplôme, objets des traitements empiriques.

## Les niveaux de diplôme considérés

- 54 Un premier critère de sélection consiste à privilégier des niveaux de formation pour lesquels on peut distinguer des diplômes de formation générale et des diplômes couronnant des cursus techniques ou professionnels. Il apparaît alors que les niveaux IV et III, et à un moindre degré, le second cycle du supérieur, sont propices à une telle démarche comparative.
- 55 Au niveau V, la comparaison entre détenteurs d'un C.A.P. ou d'un B.E.P. avec les titulaires du B.E.P.C. est biaisée car de plus en plus de diplômés de ces filières professionnelles possèdent également le brevet des collèges.
- 56 Pour les raisons évoquées plus haut, les diplômes de l'enseignement supérieur au niveau II et I posent problème dans la mesure où les formations que l'on peut juger comme étant les plus spécialisées (D.E.S.S., Écoles de Commerce et d'Ingénieur) sont également les plus sélectives. En conséquence, on choisit de limiter notre analyse aux niveaux III et II de l'enseignement supérieur où cette difficulté est moindre. Au niveau Bac + 2 ans, l'insertion des titulaires d'un D.U.T. est comparée à celle des sortants de B.T.S. et à celle des titulaires d'un D.E.U.G., tandis que l'on va comparer les titulaires d'une maîtrise aux sortants d'une maîtrise professionnalisée (M.I.A.G.E., M.S.T., M.S.G.) et à des sortants d'un autre diplôme de second cycle universitaire — y compris des lauréats de diplômes d'université qui ne bénéficient pas d'une certification reconnue par l'État.
- 57 Enfin, l'option du niveau IV est la plus triviale dans la mesure où la sélectivité des diplômes paraît plus affirmée dans les séries générales du Bac tandis que la série des Baccalauréats professionnels se signale par des enseignements d'application destinés à être exploités dans l'emploi. Les Baccalauréats technologiques empruntent des caractéristiques à l'une et l'autre et se situent à mi-chemin entre les deux premières séries, à la fois dispensant des savoirs techniques et relevant d'un itinéraire scolaire dont les conditions de sélection sont proches de la filière générale.

## Les indicateurs d'insertion

- 58 Une batterie de 8 indicateurs va nous permettre d'appréhender la qualité de l'insertion. Ces indicateurs n'ont pas seulement été retenus parce qu'ils permettent de qualifier la réussite de l'insertion professionnelle mais également pour les hypothèses que l'on peut avancer sur leur valeur comparée au regard de la situation de diplômés d'une filière technique ou professionnelle et de sortants d'une filière générale.
- 59 Dans l'hypothèse où une logique de transfert de compétences, à l'image de ce que postule la théorie du capital humain serait à l'oeuvre, les sortants d'une filière professionnelle devraient connaître des meilleures conditions d'insertion professionnelle. Il en serait ainsi du fait de l'information sur les compétences productives des diplômés véhiculée par le caractère spécialisé ou professionnalisé des

enseignements, lesquels délivrent des connaissances plus ou moins directement reliées à une situation concrète de travail (mécanique, comptabilité, secrétariat...).

60 Les indicateurs considérés et les hypothèses sur leur valeur relative pour les diplômés de filières techniques ou professionnelles par rapport aux sortants d'une filière générale sont présentés ci-dessous :

- La durée d'accès à l'emploi : temps qui sépare la sortie du système éducatif de l'entrée dans le premier emploi. On suppose que cette durée sera plus courte pour les diplômés professionnels et techniques.
- Le statut à l'embauche : On compare alors la proportion d'embauchés sur C.D.I. et de fonctionnaires ou élèves fonctionnaires, par rapport à la proportion de C.D.D. d'une part et d'autre part avec le pourcentage de jeunes employés sur un autre type de contrat temporaire du type intérim, vacation, stage, contrat de qualification, C.E.S. ou autre contrat aidé, saisonnier. Le statut de la fonction publique mis à part, on fait ici l'hypothèse que les sortants d'une filière spécialisée bénéficieront davantage de C.D.I. que d'autres contrats temporaires dans la mesure où une partie de leur compétence peut être appréhendée à l'aide des enseignements qui composent la formation dont ils sont issus. On admet implicitement ici que les contrats temporaires relèvent pour partie d'une fonction de tri de la main d'oeuvre comme le montrait Henguelle (1994).
- L'étendue des professions exercées : On souhaite ici comptabiliser le nombre de professions différentes dans lesquelles s'insèrent les jeunes à partir d'une nomenclature détaillée en 526 postes. L'hypothèse est que les sortants d'une filière technique — on prendra soin alors de séparer les sortants de sections tertiaires des sortants de sections industrielles au niveau Bac, et I.U.T./S.T.S. — occupent un éventail plus restreint d'emplois, toujours dans un schéma de capital humain, compte tenu du domaine professionnel ciblé par ces formations<sup>17</sup>.
- La part des emplois à temps partiel : Celui-ci pouvant apparaître dans la plupart des cas, plutôt subi que choisi dans la phase d'insertion sur le marché du travail, on fait l'hypothèse que cette mesure est susceptible d'indiquer le degré de confiance de l'entreprise dans les compétences du jeune<sup>18</sup>. Cet indicateur peut également refléter la force de l'attachement à l'activité et à l'emploi de la personne, lien que l'on soupçonne plus ténu dans le cas de filières de formation générale. Quoi qu'il en soit, comme on sait que le travail à temps partiel est beaucoup plus fréquent parmi les femmes que parmi les hommes (Meurs & Ponthieux, 1999), il conviendra au préalable d'examiner la répartition par sexe de chaque filière de formation.
- La durée cumulée en mois du temps passé en emploi : Ce critère permet de rendre compte à la fois de la rapidité d'accès à l'emploi mais également du succès de cette insertion au sens où elle préfigurerait la réalisation d'un parcours construit et cumulatif d'intégration dans l'emploi. On fait l'hypothèse que cette durée sera plus longue pour les sortants d'une filière technique ou professionnelle. Cependant, étant donné le déroulement de l'enquête, les individus ne bénéficient pas tous d'une durée égale d'enregistrement d'informations sur l'ensemble de la fenêtre potentiellement observable. Ainsi, les sorties du système scolaire s'échelonnent entre janvier 1992 et décembre 1992, avec évidemment un mois de juin modal qui réunit les trois quarts de l'échantillon, alors que les personnes ont été interrogées de avril 1997 à janvier 1998, avec une information qui s'arrête au mois de décembre 1997. En conséquence, on doit rapporter cet indicateur à cette variable individuelle correspondant au nombre de mois observés du parcours d'entrée dans la vie active de la personne. C'est donc ce rapport en pourcentage qui nous servira d'indicateur effectif. En creux, une valeur faible

de ce rapport souligne la présence de périodes d'inactivité ou de chômage dans l'itinéraire d'insertion du jeune.

- La qualification de l'emploi : l'intérêt de ce critère est d'approcher le degré de correspondance entre un type de formation et une classification d'emploi, définie au sens large à l'aide d'une nomenclature hiérarchisée en 9 postes. Il est supposé que la classification modale devrait réunir une plus forte proportion de l'effectif pour les diplômés professionnels que pour les diplômés généraux et que les titulaires des premiers subiraient moins de déclassement à l'embauche.
  - Le salaire moyen (revenu net mensuel moyen) : Si le salaire s'avère le critère décisif pour reconnaître les compétences du jeune, on imagine qu'il sera plus élevé pour les sortants d'une filière professionnelle ou technique.
  - La dispersion des salaires par catégorie de diplômés : L'idée sous-jacente est qu'une identification aisée des compétences du jeune à partir de sa formation devrait amener une dispersion moindre des salaires délivrés à diplôme équivalent. La prédominance d'une logique de capital humain laisse présumer que la concentration des salaires sera plus élevée chez les diplômés professionnels et techniques. On aura recours à trois indices de la dispersion : interquartile rapporté à la médiane, l'intervalle interdécile rapporté à la médiane et enfin le coefficient de variation — rapport de l'écart-type à la moyenne  $\times 100$ . Celui-ci tient mieux compte de l'ensemble des valeurs déclarées du salaire mais est plus sensible aux valeurs aberrantes ou extrêmes. Un salaire anormalement élevé ou faible aura donc une incidence plus élevée sur ce dernier indice que sur les deux premiers.
- 61 Par ailleurs, nous serons obligés de travailler avec des effectifs moindres pour ces indicateurs de rémunération à cause d'une information sur le salaire qui diffère selon que le premier emploi correspond à celui occupé à l'enquête ou à une situation professionnelle passée. Le salaire déclaré est celui obtenu à l'embauche dans ce dernier cas alors que c'est celui perçu au moment de l'enquête pour l'emploi courant. Étant donné la plus forte homogénéité de situations lorsqu'on parle de salaire à l'embauche et du fait qu'ils représentent 78 % des premiers emplois, notre analyse ne portera que sur ces emplois « du passé »<sup>19</sup>.
- 62 Accessoirement, pour les seuls bacheliers professionnels, nous serons en mesure de comparer l'insertion des sortants de la filière par apprentissage à celle des jeunes issus de la voie scolaire de préparation.

### ***Des résultats plutôt favorables à l'hypothèse du diplôme comme indice de compétences productives***

- 63 Un premier point consiste à évaluer la part des hommes et des femmes à chaque niveau de sortie sélectionné ainsi que la part des diplômés et des non diplômés. Si ces distributions sont largement semblables par type de formation, il est envisageable de ne pas stratifier l'échantillon selon ces critères (tableau 1).
- 64 Comme on pouvait s'y attendre, les proportions de reçus au diplôme diffèrent largement selon les niveaux, mais surtout selon la nature du cursus de formation suivi. Comme le bac général et le D.E.U.G. sont des diplômes dont la vocation première est de permettre la poursuite d'études, les sortants à ces niveaux sont majoritairement des jeunes ayant échoué à l'examen final. Ils sont seulement respectivement 28 % et 13,1 % à obtenir leur diplôme et à décider d'entrer dans la vie active. À l'opposé, les reçus au Bac pro, au D.U.T. ou au B.T.S., représentent respectivement 82,8 %, 88,4 %, et 95,7 %

des inscrits quittant le système éducatif immédiatement après. La situation est moins contrastée dans le second cycle du supérieur mais les écarts demeurent significatifs, notamment entre la part des diplômés de maîtrise et ceux issus d'une maîtrise professionnalisée.

TABLEAU 1. Répartition des sortants par sexe et selon qu'ils ont été reçus ou collés au diplôme

POURCENTAGES PAR NIVEAU DE FORMATION	SEXE		SITUATION PAR RAPPORT AU DIPLÔME DE FIN DE CURSUS		EFFECTIF TOTAL
	HOMME	FEMME	SUCCÈS	ÉCHEC	
Bac général	42,9	57,1	28	72	750
Bac technologique	35,7	64,3	52,8	47,2	1 291
Bac professionnel	54,7	45,3	82,8	17,2	1 780
D.E.U.G.	45,3	54,7	13,1	86,9	740
<b>D.U.T.</b>	<b>56,6</b>	<b>43,4</b>	<b>88,4</b>	<b>11,6</b>	<b>1 130</b>
<b>B.T.S.</b>	<b>51,2</b>	<b>48,8</b>	<b>95,7</b>	<b>4,3</b>	<b>2 510</b>
Maîtrise	39,3	60,7	64,2	35,8	839
M.S.T., M.S.G., M.I.A.G.E.	56,1	43,9	92,5	7,5	107
Autre Diplôme de r cycle (u)	48,7	51,3	81,2	19,1	192
Total	48,2	51,8	71,3	28,7	N = 9 346

65 de type Bac + 4, y compris diplôme d'université.

TABLE 1. Distribution of school-leavers by qualification according to sex and success

66 Ces écarts nous conduisent à centrer l'analyse sur les seuls titulaires du diplôme correspondant à leur filière de sortie de l'enseignement initial.

67 Si les écarts entre niveaux de diplôme et filières sont moins flagrants au regard des proportions respectives d'hommes et de femmes, il reste des différences notables entre formations au niveau IV et II nous confirmant dans l'idée de ne pas négliger ce facteur dans la mesure du travail à temps partiel. Les femmes sont particulièrement présentes parmi les sortants d'un Bac général, les sortants de D.E.U.G. et les sortants de maîtrise avec une représentation tournant autour de 60 % des inscrits et plus rares au sortir de l'I.U.T. ou d'une maîtrise professionnalisée <sup>20</sup>.

68 Hormis, l'indicateur de travail à temps partiel, on décide dans un premier temps de conserver le regroupement des hommes et des femmes dans l'analyse des indicateurs. La nouvelle population comprend 6 658 individus (tableau 2).

- 69 L'analyse de la part des diplômées débutant avec un contrat à temps partiel montre que les sortantes de formation générale y sont plus fréquemment exposées. Sortir d'une filière technique ou professionnelle à niveau de formation égal accroît donc la probabilité de travailler à temps complet, résultat qui corrobore l'hypothèse avancée ci-dessus.
- 70 La durée d'accès à l'emploi d'autant plus courte que la filière est professionnalisée est également conforme à ce que suggère l'idée d'une plus forte proximité entre les connaissances délivrées dans ces filières et le monde du travail. L'indicateur de durée totale d'emploi avantage également les diplômés techniques et professionnels bien que les écarts aux niveaux de sortie III et IV soient peu prononcés. Les bacheliers professionnels montrent, sur ce critère, une valeur proche de ce qui est observé pour les sortants du supérieur avec plus de 73 % de la durée d'observation passée en emploi contre seulement 60,5 % pour les bacheliers généraux. Comme 10 % d'écart sur ce rapport exprime en moyenne une durée de 6,5 mois, il semble que cet écart ne se résume pas simplement au délai d'attente supérieur avant de s'insérer dans l'emploi, qui caractérise les Bacheliers généraux.
- 71 Du point de vue du salaire moyen, le résultat est là aussi cohérent avec les présupposés toutefois seulement pour les sortants avec un Baccalauréat ou avec un diplôme de second cycle. En effet, les chiffres confirment que les diplômés d'une filière technique ou professionnelle perçoivent les plus hauts revenus. En revanche, au niveau Bac + 2 ans, les D.E.U.G. s'avèrent de loin les mieux lotis. Parmi l'ensemble des sortants considérés, ce sont d'ailleurs ceux qui touchent la plus haute rémunération. À cet égard, il s'agit d'être très prudent quant à l'interprétation de ce résultat. Comme on l'a observé précédemment, la très faible minorité de diplômés parmi les sortants laisse présumer que ceux-ci ont des caractéristiques particulières qui les éloignent de l'ensemble des caractéristiques des diplômés d'un D.E.U.G. et qui leur favoriseraient l'accès à l'emploi (emploi trouvé pendant l'année de scolarité, contact pris avec une entreprise, réussite à un concours - cf. tableau 3).

TABLEAU 2. Indicateurs d'insertion professionnelle sur l'ensemble de la population des diplômés

POURCENTAGES NIVEAU DE DIPLOME	% DE TEMPS PARTIEL (PARMI LES FEMMES)	TEMPS D'ACCÈS À L'EMPLOI EN MOIS	DURÉE TOTALE D'EMPLOI	SALAIRE MENSUEL NET MOYEN EN FRANCS (\$)	Q3-Q1	D9-D1	COEFFICIENT DE VARIATION  x Ica
			éc L'un.. OBSERVÉE (EN %)		MÉDIANE	MÉDIANE	
Bac général	42	12	60,5	4 748,6	0,427	0,727	38,3
Bac technologique	35,7	8,7	67,7	4 759,8	0,436	0,727	35,5
Bac professionnel	28,5	7,1	73,3	5 395,5	0,175	0,719	30,4

D.E.U.G.	34,4	9,6	72,8	6 674,1	0,439	0,965	148,3
D.U.T.	19	7,8	73,8	5971,4	0,228	0,789	34,1
B.T.S.	17,9	7,1	76	5 748,9	0,175	0,649	28,7
Maîtrise	23,3	10,2	73,3	6032,2	0,439	0,965	34,8
M.S.T., M.S.G., M.I.A.G.E.	15,6	8,7	73,5	6 319,7	0,351	0,789	33,1
Autre Diplôme de 2' cycle (y)	12,3	8,8	78,5	6 649,5	0,314	0,685	37,4
Effectifs	N = 3446	N = 6658	N=6658	N=5148	N = 5148	N = 5148	N = 5148

72 Q..t) de type Bac + 4, y compris diplôme d'université. (\$) : Il s'agit du salaire au moment du recrutement sur le premier emploi du débutant.

TABLE 2. Features of school-to-work transition by initial qualification

73 Enfin, les indices de dispersion sont à peu près cohérents entre eux, les diplômés de second cycle universitaire (hors maîtrise) mis à part, puisque leur coefficient de variation est supérieur à celui des autres diplômés de 2e cycle, à l'inverse de ce qui se dégage des valeurs des indices rapportés à la médiane. Au total globalement, les dispersions de salaire sont les plus faibles pour les sortants des filières techniques et professionnelles. Et au sein de ces dernières, les titulaires des diplômes possédant les liens les plus étroits avec une pratique professionnelle comme les Baccalauréats professionnels et les B.T.S., bénéficient de la plus grande homogénéité de conditions de rémunération à l'embauche.

74 D'évidence, la convergence de résultats de cette série d'indicateurs plaide en faveur de l'hypothèse d'une reconnaissance effective par le marché - et les entreprises et administrations qui le composent - des compétences productives initiales, exploitables dans l'emploi, acquises par ces jeunes au cours de cursus de formation techniques ou professionnels. Cela étant, un bagage professionnel ne remplace pas le fait de sortir à un niveau supérieur de l'appareil éducatif, même à l'issue d'une filière générale. Le calcul de ces indicateurs sur la population stratifiée par sexe confirme ces résultats (tableau 6 en annexe).

75 Si on se penche maintenant sur la nature du contrat d'embauche et sur les qualifications d'emploi de destination, la supériorité de la qualité de l'insertion des titulaires d'un diplôme professionnel ou technique semble moins assurée.

TABLEAU 3. Contrat à l'embauche et qualification d'emploi pour l'ensemble des diplômés

N = 608	STATUT DU CONTRAT À L'EMBAUCHE (€)	QUALIFICATION D'EMPLOI À L'EMBAUCHE:
	(DISTRIBUTION EN % PAR DIPLÔME)	LES PLUS REPRÉSENTATIVES, EN % PAR DIPLÔME

POURCENTAGES	FONCTIONNAIRE OU ÉLÈVE FONCTIONNAIRE	CD.I.	C.D.D.	EMPLOYÉ DU PRIVE	0.N.Q. EMPLOYÉ LOVÉ - NON QUALIEit,	OUVRIER QUALIFIÉ
Bac général	6,7	22,9	33,8	61	20	3,3
Bac technologique	4,1	18,2	37,5	66,7	16,4	3,1
Bac professionnel	2,4	23,6	38,2	52,9	23	13,3
				Employé du privé	AM, technicien...	O.N.Q.
D.E.U.G.	20,6	20,6	26,8	45,4	12,4	8,3 (\$)
D.U.T.	5,7	23,2	42,1	47,2	19,3	10,5
B.T.S.	3,9	23,7	41,1	51,8	14,6	15,1
				Employé du privé	Cat. A de la fonction publique	Cadres ou Ingénieur, du privé
Maîtrise	28	16,9	33,6	34,1	24,5	7,2 (\$)
M.S.T., M.I.A.G.E.	<b>M.S.G.,</b> 6,1	30,3	41,4	37,4	7,1 (\$)	20,2
Autre Diplôme de 2' cycle (j,t)	12,2	34,6	36,5	31,4	10,3 (\$)	22,4

76 (£) : Le reste des diplômés se répartit parmi les statuts suivants : intérim, vacation, stagiaire, sous contrat de qualification, sous C.E.S. et autre contrat aidé, saisonnier. (\$) : la troisième catégorie la mieux représentée parmi les titulaires du D.E.U.G. est celle des professions intermédiaires du secteur public avec 11,3 %. (\$) : La troisième qualification le plus représentée regroupe les fonctions intermédiaires du secteur public pour les maîtrises (9,7 %), la catégorie des techniciens agents de maîtrise., pour les autre diplômés d'un second cycle universitaire (14,7 %) et les 0.N.Q. avec (10,1 %) pour les diplômés de M.I.A.G.E., M.S.T., M.S.G.

TABLE 3. Work-contract and occupational level in first jobs

77 Les proportions d'embauches sur C.D.I. ne sont pas significativement différentes pour les diplômés de niveau Bac et Bac + 2, le cas excepté des bacheliers technologiques dont seulement 18 % sont recrutés sur ce type de contrat. Les diplômes généraux quant à eux, préparent mieux leurs titulaires à entrer dans la fonction publique, en particulier aux niveaux de sortie III et II. Si seulement 17 % des diplômés de maîtrise sont embauchés sur C.D.I., ils sont 28 % à entrer dans la fonction publique. Les écarts un peu

plus substantiels en ce qui concerne le taux de recrutés sur C.D.D., notamment entre les D.E.U.G. d'un côté et les sortants de D.U.T. ou de B.T.S. de l'autre, indiqueraient que les diplômés des filières techniques et professionnelles sont légèrement avantagés sur les diplômés généraux dès lors qu'il s'agit d'atteindre un emploi situé dans le secteur privé. En effet, la part des diplômés qui s'insèrent par le biais d'une forme d'emploi plus précaire (intérim, vacation, contrat aidé...) est un peu plus importante pour ces derniers.

- 78 Néanmoins, en sommant l'ensemble des pourcentages des effectifs de diplômés qui s'insèrent en C.D.I., en C.D.D. ou dans la fonction publique, dans la mesure où ces types de contrat recouvrent les situations les plus enviables, il apparaît qu'au sein de chaque niveau, les pourcentages sont peu différents.
- 79 Du point de vue de la qualification à l'embauche, là encore, on assiste à des écarts mineurs entre diplômés des filières technique ou professionnelle et sortants des filières générales. Au niveau IV, les bacheliers technologiques sont ceux qui s'en sortent le mieux avec près de 70 % de l'effectif que se retrouve employé (de commerce, de bureau ou des services) ou ouvrier qualifié. On note par ailleurs que les Bacheliers professionnels sont plus souvent ouvriers que les autres Bacheliers. Pour ce qui est du niveau III, compte tenu de l'accès de 11,3 % des jeunes titulaires d'un D.E.U.G. à la fonction publique, ces derniers se voient offrir les meilleures qualifications à l'embauche suivis par les détenteurs d'un D.U.T. dont 19,3 % se retrouvent technicien, agent de maîtrise, dessinateur... Les titulaires d'un autre diplôme de second cycle universitaire connaissent les meilleures opportunités de qualification à l'embauche parmi l'ensemble des diplômes de niveau II puisqu'ils sont près d'un tiers à débiter comme Professeur, Ingénieur ou cadre du privé ou du public. En définitive, au regard de ces critères de statut et de qualification à l'embauche, on ne peut conclure que les jeunes issus de filières techniques ou professionnelles soient particulièrement privilégiés.
- 80 Il nous reste à examiner l'indicateur de diffusion des diplômés dans l'ensemble des emplois. La nature de cet indicateur, comptant le nombre de professions différentes occupées par les sortants d'une formation donnée, impose de disposer d'effectifs importants pour chaque diplôme. Cette analyse se focalise donc sur les niveaux IV et III en agrégeant pour un même type de formation, diplômés et non diplômés. Pour les diplômes techniques et professionnels, les filières tertiaires ont été distinguées des filières industrielles. Au niveau IV, on a ajouté également le résultat obtenu avec les sortants de niveau IV supérieur universitaire, c'est-à-dire ayant abandonné dans le supérieur sans obtenir de diplôme supérieur au Bac (tableau 4).
- 81 Dans leur ensemble, les résultats obtenus ne valident pas l'hypothèse d'un éventail des professions d'amplitude décroissante avec le degré de professionnalisation du diplôme. En fait, hormis le cas des bacs technologiques industriels et des D.U.T. tertiaires dont la gamme des professions exercées est significativement plus réduite que pour les sortants, respectivement, d'une terminale générale, d'un D.E.U.G., pour les autres, l'étendue des professions est sensiblement équivalente. Par ailleurs, pour les B.T.S., comme indiqué plus haut dans l'encadré, ne sont présents que les titulaires du diplôme, ce qui probablement aboutit à sous-estimer le nombre de professions exercées si l'on prenait en compte aussi ceux qui ont abandonné ou échoué à l'examen final.
- 82 Ce critère, dans les faits peu discriminant, tendrait à indiquer que la logique de niveau continue à primer sur la logique professionnelle dans la mesure où les diplômés d'un

bac professionnel ou d'un B.T.S. tertiaire, par exemple, ne sont pas canalisés dans des aires d'emplois aux frontières bien délimitées, et en rapport avec la finalité des enseignements reçus. De ce fait, le diplôme serait d'abord considéré par son étiquette générale, un baccalauréat par exemple, qui le place dans une hiérarchie scolaire avant d'être perçu dans sa spécificité — « professionnel » et « comptabilité » par exemple <sup>21</sup>.

TABLEAU 4. Diffusion des effectifs de sortants dans l'ensemble des professions

NIVEAUX DE DIPLOMES DE SORTIE NIVEAU IV	EFFECTIFS	NOMBRE DE PROFESSIONS TOUCHÉES	NIVEAU III	EFFECTIFS	NOMBRE DE PROFESSIONS TOUCHÉES
Bac général	750	147	D.E.U.G.	740	166
Bac technologique industriel	199	111	D.U.T. industriel	814	160
Bac technologique tertiaire	1 087	149	D.U.T. tertiaire	1 373	110
Bac professionnel industriel	702	159	B.T.S. industriel	531	205
Bac professionnel tertiaire	1 077	142	B.T.S. tertiaire	467	155
Niveau IV supérieur	642	151			
Effectif :	<i>N1</i> = 4 457			<i>N2</i> = 3 925	

TABLE 4. Distribution by level of initial qualification and occupational spread

- 83 Enfin, un dernier traitement vise à comparer, pour un même type de diplôme, l'efficacité de l'insertion pour les sortants ayant obtenu leur diplôme par la voie de l'apprentissage et pour ceux l'ayant acquis par la voie scolaire. Cette analyse partielle ne porte que sur les titulaires d'un Bac professionnel, étant les seuls à avoir été préparés dans une proportion non négligeable, par le biais de l'alternance. En cohérence avec ce qui a été mentionné plus haut dans la troisième partie, on s'attend à ce que les anciens apprentis bénéficient d'une insertion professionnelle mieux reconnue et plus homogène que les titulaires passés par la voie scolaire (tableau 5).
- 84 Les deux premiers indicateurs, relatifs à la vitesse d'accès à l'emploi et au temps d'activité passé en emploi au cours de la période d'observation, présentent des valeurs qui s'accordent aux hypothèses : Les anciens apprentis s'insèrent plus rapidement et souffrent moins d'interruptions d'emplois au cours des cinq années qui suivent leur sortie du système scolaire. En revanche, pour ce qui est du salaire offert, les diplômés par la voie scolaire bénéficient d'une prime mensuelle de 300 francs sur les diplômés à l'issue de l'apprentissage et enregistrent une plus faible dispersion de leurs rémunérations. Ces derniers accèdent plus aisément à un C.D.I. que les anciens lycéens, 28,8 % contre 23 %, toutefois cet écart n'est pas significatif, tandis que leur taux d'embauche sur contrat à durée déterminée est du même ordre de grandeur — 37 contre 38,4 % (indicateurs non présentés dans le tableau 5). En revanche, la qualification d'emploi obtenue à l'embauche bénéficie de manière significative aux

anciens apprentis. Ils sont 2,3 fois plus nombreux, en proportion, à accéder à un poste d'ouvrier qualifié alors que le quart des anciens lycéens doivent se contenter d'un poste non qualifié d'ouvrier ou d'employé. En parallèle, on constate que ces derniers sont un peu plus souvent employés que les premiers — 54 % contre 47 %<sup>22</sup>.

TABLEAU 5. Indicateurs d'insertion en fonction de la voie de préparation du Bac Professionnel

DIPLOMÉS DE BAC PROFESSIONNEL	EFFECTIF	TEMPS D'ACCÈS À L'EMPLOI T.A.E. (EN mu)	DURÉE TOTALE D'EMPLOI	OUVRIER NON, QUALIFIÉ	OUVRIER QUALIFIÉ EN %	SALAIRE MENSUEL NET MOYEN (EN FRANCS)	Q3-QI	COEFFICIENT DE VARIATION
			DURÉE OBSERVÉE (EN %)	IP EN %			MÉDIANE	
Alternance	146	5	78,3	14,4	27,4	5 127	0,31	32,9
Voie scolaire	1 327	7,3	72,8	24	11,8	5 423	0,175	30,1
Ensemble :	1 473	7,05	73,3	23	13,3	N = 1 289	0,187	30,3

85 (E) Qualification à l'embauche. Pour la première colonne, il peut s'agir aussi bien d'ouvriers que d'employés non qualifiés (aide-soignant, employé des services aux personnes...)

TABLE 5. Features of school-to-work transition for holders of the « Bac Pro. » by methods of preparation

86 Ces derniers résultats attestent de la meilleure prise en compte par les entreprises des compétences accumulées par les jeunes lorsque ceux-ci sont passés par l'apprentissage. La plus grande propension au déclassement à l'issue de la voie scolaire témoignerait par contre de la méfiance des professionnels à l'égard de connaissances n'ayant pas été acquises en situation concrète de travail. Toutefois, ne faut-il pas mésestimer les stratégies de certains jeunes, prêts à accepter un déclassement à l'embauche au prétexte que leur diplôme leur assurera une priorité d'accès à une promotion<sup>23</sup> et un rattrapage de carrière à brève échéance. La formation par l'utilisation pratique des enseignements reçus qui caractérise l'apprentissage par alternance favoriserait ainsi une opération de sédimentation des connaissances que le jeune transforme en compétences par leur usage et qui sont reconnues en tant que telles par les entreprises.

87 Les résultats sont somme toute en cohérence avec ceux que Sollogoub et Ulrich (1999) ont mis en évidence pour les niveaux V. Précisons toutefois ici, qu'il faudrait affiner l'analyse pour tenir compte des effets de composition tenant au fait que les apprentis ne se répartissent pas uniformément parmi l'ensemble des spécialités de Baccalauréat professionnel. Pour aller plus loin, il conviendrait aussi d'examiner si leurs opportunités de carrière à long terme se rejoignent ou si l'avancement salarial reste plus favorable aux diplômés par la voie scolaire. Pour l'heure, compte tenu de ces chiffres et des hypothèses formulées, la meilleure reconnaissance salariale de la préparation scolaire laisse à penser que la sélection sur des matières académiques est un des facteurs conférant au diplôme sa valeur d'échange sur le marché du travail. Cependant, l'employabilité, telle qu'on peut la résumer par la valeur des deux premiers

critères du tableau 5 auxquels s'ajoute le niveau de salaire, donne l'avantage aux anciens apprentis. En effet, si l'on comprend l'employabilité comme la capacité de l'individu à pourvoir à ses besoins économiques, elle se définit comme le produit de sa probabilité d'être en emploi, de la durée espérée de celui-ci et du niveau de salaire probable attaché à l'emploi. À partir des trois valeurs fournies par le tableau 5, un simple calcul permet d'approcher sa valeur pour les deux catégories comparées et livre un résultat (167 643 contre 111 426) au bénéfice des anciens apprentis <sup>24</sup>. Il en est de même pour la probabilité de déclassement qui se révèle inférieure pour les jeunes formés par l'apprentissage, signe que les employeurs sont conscients des qualités propres à ce mode de formation des jeunes et en particulier de l'opérationnalité des compétences acquises ainsi.

## Conclusion

- 88 Pris dans leur ensemble, les valeurs des critères d'insertion retenus dans l'analyse empirique tendent à créditer les diplômes des filières techniques et professionnelles d'une meilleure reconnaissance sur le marché du travail. Notre préoccupation tournée vers une comparaison intra-niveaux de diplôme conduit pour partie à valider l'hypothèse que les employeurs ne sont pas indifférents au contenu en connaissances productives des formations dès lors qu'ils ont un moyen de les appréhender. Le cas des Bacheliers professionnels ayant obtenu leur diplôme à l'issue d'une formation par apprentissage l'illustre clairement. L'hypothèse d'un apport de compétences productives plus conséquent au sortir des filières techniques ou professionnelles semble ainsi confirmée.
- 89 Cependant, certains indicateurs tels que le statut du contrat de travail, la qualification dans le premier emploi ou l'amplitude de l'éventail des emplois dans lesquels s'insèrent les jeunes ne permettent pas de départager les diplômés selon leur origine scolaire. L'étendue des professions de destination, équivalente à un même niveau de sortie quelle que soit la nature des diplômes - à l'exception des bacheliers technologiques industriels et surtout des D.U.T. tertiaires - laisse à penser que l'appréciation du diplôme par son niveau continuerait souvent de primer sur ses options techniques et professionnelles. Ce constat traduit bien là l'ambivalence du jugement des employeurs à l'égard du diplôme. Attirés par les compétences productives que les jeunes sont en mesure d'apporter à l'entreprise, les employeurs n'en demeurent pas moins sensibles à la logique de niveau, lequel tend à définir au sens large le potentiel de réalisation productive du débutant. La dimension sélective inhérente à cette hiérarchie des niveaux, plus que la nature des enseignements reçus au cours de la scolarité, pourra faire l'objet d'une attention particulière lorsqu'il s'agira d'affecter la main d'œuvre aux postes disponibles dans l'entreprise. L'importance du déclassement à l'embauche des jeunes en France n'est qu'un effet induit de ce mécanisme. Il se comprend comme une mise à l'épreuve de jeunes débutants pour lesquels les professionnels doutent de l'opérationnalité des connaissances acquises en formation initiale.
- 90 Les résultats contrastés selon les indicateurs et la restriction de l'analyse aux niveaux de sortie IV, III et II invitent finalement à nuancer l'idée que les formations professionnalisées offrent des perspectives d'embauche et de progression professionnelle supérieures aux formations générales de niveau égal. Il faudrait en effet pouvoir procéder à une nouvelle évaluation de certains critères comme ceux relatifs au

salaires après quelques années d'expérience professionnelle. Qui plus est, la comparaison inter-niveaux des salaires à l'embauche montre que les écarts sont en moyenne de plus forte amplitude que ceux qui séparent, à un même niveau, les filières professionnelles ou techniques des filières générales.

- 91 Cela étant, plusieurs évolutions en cours sont susceptibles de modifier l'attachement patent des acteurs du marché à l'institution scolaire dans ce qu'a de plus traditionnel son fonctionnement : privilégier la voie de formation longue et la sélection sur des savoirs académiques. D'abord, au sein du système éducatif, on assiste ces dernières années à une forte expansion des effectifs préparant un diplôme par la voie de l'apprentissage. Une fois atteint un volume critique, on peut supposer qu'émergera un effet de réputation susceptible d'assurer la pérennité de cette démarche formatrice en suscitant une implication plus forte des branches professionnelles et des partenaires sociaux. Ensuite, les activités professionnelles et le contenu des emplois sont amenés à se réformer et à se transformer plus fréquemment que par le passé, faisant apparaître la nécessité pour les salariés de renouveler et d'actualiser leurs compétences en cours de vie active (Steedman, 1999). Dans cette perspective, le système de formation professionnelle continue, dont la régulation interne en est à ses balbutiements, devrait prendre de l'ampleur et déboucher sur des certifications de compétences susceptibles de concurrencer les diplômes de formation initiale et dans tous les cas d'entamer leur pouvoir structurant sur le marché du travail français. Des lois récentes comme celles relatives à la validation des acquis professionnels pour la délivrance de diplômes <sup>25</sup>, bien qu'embryonnaires par leurs effets, représentent d'autres modalités pour assouplir la logique de fonctionnement du système éducatif et l'ouvrir à la prise en compte d'autres formes d'accumulation des savoirs en l'occurrence liées à une pratique professionnelle.

ANNEXE / TABLEAU 6 Indicateurs d'insertion professionnelle selon le type de diplôme et le sexe

NIVEAU DE DIPLOME	TEMPS D'ACCÈS À L'EMPLOI EN MOIS		DURÉE TOTALE D'EMPLOI		SALAIRE MENSUEL NET MOYEN EN FRANCS		COEFFICIENT DE VARIATION x 100	
	HOMME	FEMME	HOMME	FEMME	HOMME	FEMME	HOMME	FEMME
Bac général	12,6	11,7	59,4	61,2	5310,2	4430,1	35,7	38,5
Bac technologique	11,1	7,7	65,8	68,5	5242,5	4569,7	33,3	35,6
Bac professionnel	8,13	5,9	71,7	75,1	5 799,5	4935,6	29	29,6
D.E.U.G.	12,1	8,1	70,9	73,8	10 347 *	5 187,5	174,2*	37,7
D.U.T.	9,7	5,4	69,3	79,5	6 344,5	5 473,9	35,8	28
<b>B.T.S.</b>	9,3	4,9	71,9	80,3	6026,8	5453,8	25	31,9
Maîtrise	12,4	8,7	71,1	74,7	6304,4	5 868,7	37,5	32,5
M.S.T., M.S.G., M.I.A.G.E.	10,1	6,9	68,9	79	6837,5	5744,4	34,7	27,2

Autre Diplôme de 2' cycle	11,5	5,7	72,4	85,4	6591,7	6714,6	32	42,7
Ensemble	9,6	6,3	70,6	76,2	6 031,1	5240,8	39,1	33,3
Effectifs	N=3212	N=3446	N=3212	N=3446	N=2502	N=2646	N=2502	N=2646

(\*) Chiffre très fragile du fait d'un effectif de calcul, n =17.

TABLE 6. Features of school-to-work transition by type of diploma and sex

- 92 Aventur, F., & Môbus, M. (1998) (Dir.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris : Magnard-Vuibert.
- 93 Arrow, K.J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.
- 94 Baudelot. C., & Glante, M. (1989). Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? *Économie et Statistique*, 225, 3-16.
- 95 Becker, G. (1964). *Human Capital : a theoretical and empirical analysis*. New-York : N.B.E.R. and Columbia University Press.
- 96 Béret, P., Daune-Richard, A.M., Dupray, A., & Verdier, E. (1997). *Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand : distinction entre valeur productive et valeur de signalement*. Rapport pour le Commissariat Général du Plan.
- 97 Bouyx, B. (1998). L'enseignement technologique et professionnel. *Les Cahiers Français*, 285, 37-42.
- 98 Bruno, C., & Cazes, S. (1997). Le chômage des jeunes en France : un état des lieux. *Revue de l'O.F.C.E.*, 62, 75-107.
- 99 Campinos-Dubernet, M. (1998, novembre). *Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises*. Contribution aux Journées de l'association « Recherche et Régulation », Aix-en-Provence.
- 100 Destrade, M.A., & Thiesset, C. (1998). Des débuts de carrière moins assurés. *IN.S.E.E. PREMIÈRE*, 598.
- 101 Dupray, A. (1999). Un modèle de file d'attente pour représenter le processus d'insertion professionnelle. In A. Degenne, M. Lecoutre, P. Lièvre, & P. Werquin (Éds.), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. (pp.127-142). Céreq, document séminaire n° 142.
- 102 Esquieu, P., & Gensbittel, M.H. (1995). Les sorties de formation initiale : moins de jeunes sans qualification, plus de diplômés du supérieur. *Éducation et Formations*, 42, 33-36.
- 103 Forgeot, G., & Gautié, J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. *Économie et Statistique*, 304-305, 53-73.
- 104 Fournié, D., & Grando J.M. (1995). Le recrutement des jeunes sortants du système éducatif : difficultés passagères ou dégradation irrémédiable ? *Céreq B.R.E.F.*, 113.
- 105 Hartog, J. (1999). Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation professionnelle. *Revue Formation Professionnelle*, 16, 53-58.
- 106 Henguelle, V. (1994). Les emplois sur contrats à durée déterminée : un mode d'accès à l'emploi stable ? *Travail et Emploi*, 58, 77-93.
- 107 Jarousse, J.P., & Mingat, A. (1986). Un réexamen du modèle de gains de Mincer. *Revue Économique*, 6, 999-1031.

- 108 Jobert, A., & Tallard M. (1995). Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. *Formation Emploi*, 52, 133-149.
- 109 Kirsh, I.L. (1995). Questions à un système de formation professionnelle pas encore né. *Administration et Éducation*, 1.
- 110 Leroux, J.Y. (1995). Enseignement supérieur et emploi : sur-investissement éducatif ? *Revue Française d'Économie*, 10, 4, 67-100.
- 111 Martinelli, D., & Vergnies, J.F. (1999). Diplômés de l'enseignement supérieur : la reprise de l'emploi ne profite pas à toutes les filières. *Céreq B.R.E.F.*, 156.
- 112 Martinelli, D., Simon-Zarca, G., & Werquin, P. (1999). Génération 92: Profil, parcours et emplois en 1997. *Céreq B.R.E.F.*, 149.
- 113 Men-Dep (1996). Les sorties de formation initiale en 1994. Note d'information de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 96-47.
- 114 Meron, M., & Minni, C. (1995). Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a 20 ans. *Économie et Statistique*, 283-284, 9-31.
- 115 Meurs D., & Ponthieux, S. (1999). Emploi et salaires : les inégalités entre femmes et hommes en mars 1998. D.A.R.E.S. *Premières Synthèses*, 99.08, 32.2.
- 116 Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New-York : Columbia University Press. Mûbus, M., & Verdier, E. (1997) (Éds.). *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France : conceptions et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- 117 Mûbus, M., & Verdier, E. (1999, juin). *Diplômés professionnels et coordination de la formation et de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne*. Contribution au Colloque « Éléments d'analyse de l'efficacité du système éducatif et de formation », Marseille.
- 118 Montalvillo, A. (1998). L'essor de l'apprentissage entre 1992 et 1996. Note d'information de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 98-08.
- 119 Montalvillo, A. (1998). Apprentissage en 1997-1998: une hausse continue des effectifs. *Note d'information de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 98-43.
- 120 Ponthieux, S. (1997). Débuter dans la vie active au milieu des années 90: des conditions qui se dégradent. *Économie et Statistique*, 304-305, 37-51.
- 121 Poulet, P. (1996). Allongement de la scolarisation et insertion des jeunes : une liaison délicate. *Économie et Statistique*, 300, 71-81.
- 122 Ryan, P. (1999). *The school-to-work transition twenty years on : issues, evidence and conundrums*. In *Preparing Youth for the 21st century : the transition from education to the labour market* (pp. 437-459). Paris : O.C.D.E.
- 123 Sollogoub, M., & Ulrich, V. (1999). Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel : une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail. *Économie et Statistique*, 323, 31-52.
- 124 Spence, M. (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 353-74.
- Spence, M. (1974). *Market Signalling : informational transfer in hiring and related screening processes*, Cambridge : Harvard University Press.

- 125 Steedtnan, H. (1999). Diplômes ou compétences ? *Revue Formation Professionnelle*, 16, 69-73.
- 126 Stiglitz, J.E. (1975). The theory of screening and the distribution of income. *American Economic Review*, 65, 283-300.
- 127 Tanguy, L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris : La documentation Française.
- 128 Thurow, L. (1975). *Generating Inequality*. New-York : Basic Books.
- 129 Verdier, E. (1995) Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt. *Formation Emploi*, 50, 19-40.
- 130 Verdier, E. (1996). Insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel ? *Travail et Emploi*, 69, 37-54.
- 131 Vincens, J. (1999, octobre). *Les enquêtes d'insertion, quels miroirs pour quelles images ?* communication au colloque de l'O.U.R.I.P. : « Dix ans d'observation de l'enseignement supérieur : acquis et perspectives », Lyon.
- 132 Weiss, A. (1995). Human capital vs. Signalling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9, 4, 133-154.

## NOTES

1. Voir les notes d'information du ministère de l'éducation nationale (ex. n° 96.47) et Esquieu et Gensbittel, 1995.
2. Dans les grandes branches industrielles comme la métallurgie et la chimie, la reconnaissance du diplôme est subordonnée à l'occupation d'un poste correspondant au diplôme (Jobert & Tallard, 1995)
3. En effet, selon cette théorie, le coût de l'éducation comporte à la fois un coût direct minoritaire, en supposant l'absence de restriction sur le marché du crédit, et un coût d'opportunité correspondant au temps consacré à l'éducation et détourné d'autres activités productives.
4. La théorie considère en effet que l'éducation est un bien comme un autre, que chacun peut acquérir en fonction d'un calcul de type coût / avantage pour peu que l'individu dispose d'une information exhaustive sur l'ensemble des alternatives d'investissement, sur les chroniques de gains qui leurs correspondent et que les coûts et revenus attachés à ces différents investissements soient traduisibles en termes monétaires et puissent faire l'objet d'une actualisation.
5. Nous renvoyons à Dupray (1999) pour une présentation synthétique de ce modèle.
6. Largement attestée par tous les travaux empiriques sur le lien éducation salaire.
7. Renvoyant à des aptitudes innées et transmises par le milieu socio-culturel familial.
8. Voir par exemple brousse et Mingat (1986) ou Baudelot et Glaude (1989).
9. Au total, dans une synthèse récente sur la question, Weiss (1995) conclut que les études empiriques, dans leur ensemble, ne peuvent réfuter l'idée d'une relation positive entre les bénéfices d'un programme éducatif et le niveau d'aptitudes des inscrits dans le cursus de formation en question.

10. Formellement, on pourrait avoir une fonction de valeur de l'éducation du type  $V_e = (p_e - o_e) - 0.2(o_e)$  avec  $e = 1, 2, \dots, n$ , les différents niveaux de diplôme,  $o_e$ , le niveau médian des formés au niveau scolaire  $e$  en considérant que  $O_i$  serait un paramètre individuel inobservé relatif aux aptitudes initiales de chacun,  $p_e$ , la partie investissement en capital humain relative au niveau  $e$ ,  $V_e$  la valeur négociable sur le marché du travail d'une formation de niveau  $e$  Enfin  $o'(o_e)$  désigne la variance des aptitudes individuelles des titulaires du diplôme de niveau  $e$ . Du fait du coût croissant des études avec leur durée et d'une fonction de coût marginal de la forme  $C_{inl} = ae^2 / 8$  (cohérente avec l'hypothèse du modèle de signalement),  $p_e$  et  $o_e$  sont des fonctions croissantes de  $e$  et  $o'(o_e)$ , une fonction décroissante de  $e$ .

11. L'objectif de poursuite d'études se concrétise pour environ 20 % des titulaires d'un Baccalauréat Professionnel et pour 70 % des titulaires d'un B.E.P. qui viennent se présenter aux épreuves du Baccalauréat.

12. Parmi les diplômés d'I.U.T. et de B.T.S. en 1996, respectivement environ 47 % et 69 % d'entre eux ont quitté le système éducatif cette même année, alors que ces diplômes furent conçus au départ pour former des techniciens supérieurs et mener directement sur le marché du travail.

13. Ainsi, 25 % des jeunes préparant un B.E.P., C.A.P. ou un Bac Professionnel en 97/98 le font par apprentissage.

14. La « réforme Bayrou » mise en œuvre à partir de la rentrée 1997 introduit la validation d'enseignements par une unité d'expérience professionnelle en second cycle universitaire destinée à favoriser chez l'étudiant « une meilleure connaissance du monde du travail ».

15. Il a été créé en 1989, un nouveau statut de professeur : les professeurs associés dits P.A.S.T. qui ont la caractéristique d'être des professionnels reconnus exerçant dans le privé, non enseignants à l'origine mais possédant un haut niveau de formation initiale et dont la charge consiste à assurer certains cours et T.D. à temps partiel.

16. Il s'agissait, dans cette étude, d'examiner comment les recruteurs perçoivent et utilisent des formations professionnelles de niveau III, IV et V dans des P.M.E. de la plasturgie, de la mécanique et de l'électricité-électronique.

17. Ou « le domaine d'élection de la filière » pour reprendre une expression de Jean Vincens (1999).

18. On suppose alors qu'un jeune sortant d'un diplôme de formation générale sera plus exposé au temps partiel dans la mesure où il dispose d'une moindre crédibilité en matière de compétences exploitables dans l'emploi pour faire valoir son intention d'accéder à un emploi à temps complet.

**19. En l'espèce, cette précaution méthodologique semble avoir peu d'incidence sur les conclusions que l'on cherche à dégager puisqu'en mélangeant les deux types de situations d'emploi, le calcul des indicateurs de salaire montre des résultats qualitativement inchangés par rapport à ceux présentés ici.**

20. Cette répartition ne diffère que marginalement parmi l'ensemble des seuls diplômés, tout juste peut-on noter un léger accroissement de la part des femmes dans les séries générale et technologique du Bac.

21. Peut-être eut-il fallu décomposer le tertiaire en spécialités plus fines, mais une décomposition similaire parmi les Baccalauréats généraux aurait posé des problèmes d'effectif au regard de l'indicateur en question.

22. Cependant, cet écart n'est pas significatif, c'est-à-dire qu'on ne peut rejeter l'hypothèse que les deux proportions soient en réalité égales.

23. À l'heure où ces traitements ont été effectués, les variables relatives au changement de qualification dans l'entreprise n'étaient pas disponibles.

24. La probabilité « instantanée » d'accès à l'emploi est calculée comme suit :  $(12 - \text{T.A.E.}) / 12$ . La durée espérée est calculée en normalisant la durée à 72 mois et en faisant le produit :  $72 \times (\text{durée totale d'emploi en } \%)$ . Enfin, ces deux résultats sont multipliés entre eux et avec le montant du salaire net moyen.

25. Loi n° 92-768 du 20 juillet 1992 et Loi quinquennale pour l'emploi ri° 93-1313 du 9 décembre 1993.

---

## RÉSUMÉS

La croissance forte en volume et en niveau du nombre de diplômés au cours des deux dernières décennies conduit à s'interroger sur le rôle du diplôme sur le marché du travail. À partir du rappel des deux principales conceptualisations économiques de l'éducation : apport de compétences productives ou filtre d'aptitudes, on suggère que les deux mécanismes se complètent pour fonder la valeur du diplôme. Afin de tenter d'évaluer la portée de ces deux conceptions théoriques, les insertions professionnelles des sortants de filières techniques et professionnelles sont comparées à celles de sortants de filières générales au même niveau de diplôme, à partir des données de l'enquête « Génération 92 » du Céreq. Les résultats montrent que les sortants des filières plus spécialisées connaissent en moyenne des conditions d'insertion légèrement plus favorables et plus homogènes que les autres. Cependant, l'appréciation du diplôme par son niveau continuerait globalement de l'emporter sur sa nature technique ou professionnelle.

The strong growth in the volume and level of the number of graduates during two Last decades raises questions about the role of school-qualifications on the labour market. After recalling the two principal economic conceptualisations of education (contribution to human capital accumulation or screening device), it is suggested that the two mechanisms are complementary in explaining the value of diplomas. In order to try to evaluate the power of the two theoretical designs, using the survey, « Génération 92 » from Céreq, the school-to-work transition of students terminating technical and professional channels of preparation were compared with those leaving a school, based program at the same level of education. The results show that the first group experiences, on average slightly more favourable and more homogeneous conditions of insertion than the second group. However, the level of the initial qualification continues overall to take precedence over its technical or professional character.

## INDEX

**Mots-clés** : Système éducatif, diplôme, filtre d'aptitudes, capital humain, insertion professionnelle

**Keywords** : Educational system, diploma, screening device, human capital, school-to-work transition

## AUTEUR

### ARNAUD DUPRAY

est économiste au L.E.S.T. et chargé d'Études pour le Céreq au sein du L.E.S.T. — Centre Régional Associé au Céreq. Il est l'auteur d'une thèse portant sur l'analyse de la mobilité professionnelle en France (soutenue en 1998 à l'Université d'Aix-Marseille II) dans laquelle il examine plus particulièrement l'impact de la formation sur la réalisation des mobilités. En collaboration avec Pierre Béret, il a également publié récemment plusieurs articles sur les déterminants et l'efficacité de la formation continue en entreprise. L.E.S.T./C.N.R.S., 35 avenue Jules Ferry, 13626 Aix cedex.