

**EFFICACITÉ VERSUS ÉQUITÉ
EN ÉCONOMIE SOCIALE**

TOME 2

Collection Logiques Economiques
dirigée par Gérard Duthil

Dernières parutions

- GUÉVORKIAN Kariné, *L'économie «non enregistrée»*, 1998.
- PICHAULT, WARNOTTE, WILKIN, *La fonction ressources humaines face aux restructurations*, 1998.
- MÉHAUT Philippe, MOSSÉ Philippe (coord.), *Les politiques sociales catégorielles*, Tomes 1 et 2, 1998.
- DUTHIL Gérard, PAQUET-VAULTIER Estelle, *Le chômage des jeunes*, 1999.
- MICHEL Sandrine, *Education et croissance économique en longue période*, 1999.
- AUDIER Florence, GAZIER Bernard, OUTIN Jean-Luc (coordonné par), *L'économie sociale t.1*, 1999.
- AUDIER Florence, GAZIER Bernard, OUTIN Jean-Luc (coordonné par), *L'économie sociale t.2*, 1999.
- SADIGH Elie, *Principes de l'économie salariale*, 1999.
- N'KODIA Claude, *L'intégration économique : les enjeux pour l'Afrique centrale*, 1999.
- BAREL Yvan, *Les interactions entre la stratégie, le manager et son équipe*, 1999.
- VIDAL Jean-François, *Dépression et retour de la prospérité*, 2000.
- LEHMANN Paul-Jacques, *De l'ange gardien du franc au bâtisseur de l'euro. Histoire et évolution des banques centrales*, 2000.

Coordonné par

**Alain Alcouffe, Bernard Fourcade
Jean-Michel Plassard, Gabriel Tahar**

**EFFICACITÉ VERSUS ÉQUITÉ
EN ÉCONOMIE SOCIALE**

TOME 2

XXèmes Journées de l'A.E.S.

**Association d'Économie Sociale
(A.E.S.)**

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Inc.
55, rue Saint-Jacques
Montréal (Qc)
CANADA H2Y 1K9

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Bava, 37
10214 Torino
ITALIE

© *L'Harmattan*, 2000
ISBN : 2-7384-9618-0

CHAPITRE 7

FORMATION ET ALTERNANCE

L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements en formation tout au long de la vie

Jordi Planas, GRET, Université autonome de Barcelone, Jean-Michel Plassard
LIRHE, CNRS, Université Toulouse 1

Résumé

À partir de la double notion de complémentarité et d'irréversibilité, l'article vient questionner l'ensemble des pratiques de formation destinées à fournir une seconde chance sur l'ensemble du cycle de vie. Il examine aussi la pertinence du concept de plate-forme minimale de formation dans un contexte de niveau de formation élevé pour une partie importante de la population.

1. INTRODUCTION

L'observation des grandes tendances de l'emploi salarié durant ces 30 dernières années montre que parallèlement aux phénomènes de tertiairisation et de féminisation de l'emploi se développe une modification sensible du cycle professionnel. Celui-ci devient plus court en raison de l'allongement de la période des études et de l'abaissement de l'âge de la retraite. On sait toutefois qu'une telle évolution peut être éventuellement réversible en raison des contraintes démographiques.

La deuxième manifestation qui concerne la complexification des itinéraires professionnels semble désormais en revanche irréversible. Ceux-ci ont été longtemps soumis à un rythme ternaire : formation initiale – exercice d'un métier – retraite. Or un nombre grandissant d'emplois exige des recyclages périodiques et le cycle de vie alterne périodes d'emploi et périodes de formation. La formation sur l'ensemble du cycle de vie devient ainsi un élément structurel et une contrainte en matière de comportement des individus.

L'étalonnage des activités de formation invite naturellement à poser le problème de l'allocation optimale de la formation sur l'ensemble du cycle de vie et à revenir sur la dimension équité du processus. Dans cette optique, et face à un enseignement initial souvent en butte à la critique, les formations délivrées après la période de formation initiale classique sont souvent apparues dans le débat social comme porteuses d'efficacité et génératrices d'une plus grande équité au sens où elles donnaient la possibilité d'une deuxième chance.

L'article vient relativiser ces assertions en mettant en exergue la double notion de complémentarité des diverses sortes de formation et d'irréversibilité en matière d'accumulation du capital humain. La notion de plate-forme minimale de formation est ensuite examinée à la lumière de l'hypothèse d'irréversibilité dans un contexte de niveau de formation élevé pour une partie importante de la population.

Du point de vue de la présentation l'article se déclinera en 5 sections. Trois sections sont consacrées à un balayage des relations qui s'établissent entre la formation initiale et les autres dispositifs. La première section interroge la relation formation initiale/formation continue formelle, tandis que la seconde questionne les

liens entre formation initiale et le travail via l'expérience et l'alternance, la troisième faisant le point sur les actions de lutte contre l'échec scolaire via le soutien précoce ou en fin de scolarité. La quatrième section met en exergue la notion d'irréversibilité dans l'interprétation des divers faits stylisés tandis que la cinquième section en tire les conséquences au travers de la définition d'une plateforme minimale de formation pour tous.

2. LA RELATION FORMATION INITIALE, FORMATION CONTINUE EXPLICITE

La formation continue est apparue dans les années 1970 comme la nouvelle Jérusalem (BLAUG, MACE, 1977) en se parant des couleurs de l'efficacité tout en devenant le garant d'une deuxième chance.

L'idée de seconde chance est, comme le rappelle VOISIN (1999) consubstantielle à la formation continue depuis ses origines. La stratégie visée est de type compensatoire au sens où il s'agit de créer des occasions de rattrapage ou des possibilités de remplacement pour les adultes qui ont accédé au système éducatif dans de mauvaises conditions ou qui n'en ont pas bénéficié du tout. Dans ce domaine, équité et efficacité font aisément bon ménage car les raisons d'être invoquées sont indépendantes. Ce sont, en effet, cette fois-ci des considérations extérieures au "marché de l'éducation" qui portent le concept de formation continue. L'incertitude du marché du travail corollaire de l'aléa général pesant sur l'économie, l'obsolescence des qualifications dans un monde en rapide mutation rationalisent un investissement en capital humain tardif malgré les pertes en capital associées. Ces deux considérations théoriques ont été au centre de larges débats sociaux et largement mises en avant au moment de la mise en place et de l'opérationnalisation des divers dispositifs.

S'il n'est pas bien sûr question de minorer les aspects positifs de ce type de formation, les choses apparaissent aujourd'hui cependant avec le recul beaucoup plus complexes. D'une part l'importance relative des deux composantes des dispositifs peut évoluer au cours du temps. La crise économique notamment a eu pour conséquence de faire passer au premier plan l'aspect professionnel, les entreprises ayant eu tendance à utiliser la formation continue comme l'outil stratégique de la modernisation. Ceci n'est pas neutre sur les effets attendus ou enregistrés. D'autre part, les modalités de la formation continue sont multiples et ne sont donc pas forcément porteuses des mêmes valeurs et enjeux au plan de l'efficacité ou de l'équité. Mais, même lorsque l'on restreint le champ de l'analyse à la formation continue explicite, les données font apparaître des résultats parfois éloignés des objectifs affichés. Sur la période récente, le bilan des effets de la formation continue s'avère plus mitigé. En outre, les données suggèrent que globalement les formations initiales et continues ont plutôt tendance à entretenir des relations de complémentarité que de substitution et que généralement la formation continue va plutôt à la formation initiale (PLANAS, 1996).

Les effets au plan de l'efficacité sur le marché du travail d'un dispositif de formation sont encore aujourd'hui très largement mesurés par les gains ou par les changements d'emplois enregistrés à l'issue de la formation.

L'effet sur les salaires est statistiquement indiscutable mais s'avère *in fine* relativement peu important (GOUX, MAURIN, 1997). Mais, comme à l'accoutumée, les analyses peinent à établir un lien de causalité entre formation et productivité ou gain salarial. On se retrouve, en effet, confronté à la difficulté classique de trancher entre une théorie du capital humain suggérant que la formation améliore la productivité et les différentes versions de la théorie du filtre ; théorie selon laquelle les faits stylisés reflètent simplement des effets de sélection sur des caractéristiques individuelles qualitatives non mesurées.

En matière de mobilité professionnelle, les analyses menées le plus souvent à partir des données des enquêtes FQP font certes le constat d'une relation positive avec la formation continue mais perçoivent aussi le caractère de plus en plus lâche du lien formation-mobilité ascendante et ceci pour toutes les catégories de salariés. Il semble aujourd'hui que l'accès à la formation continue soit de plus en plus réservé au noyau dur du personnel stable dans l'entreprise. Dans cette optique, la rentabilité de la formation continue proviendrait essentiellement du renforcement de la stabilité de l'emploi via la diminution des risques de rupture du contrat de travail et donc de la vulnérabilité.

Un tel constat a conduit naturellement à élargir la perspective et à capter l'impact de la formation continue directement sur les performances des entreprises mesurées par la valeur ajoutée, le chiffre d'affaires ou un indicateur de profitabilité. Les résultats de ces travaux récents se révèlent encore très disparates. Certains insistent sur la dimension hétérogénéité du phénomène. Par exemple, DEMARE et KRAMARZ (1997) testent un effet significatif de productivité uniquement chez les cadres. D'autres (BALLOT, FATHI, ERAL, 1998), dans le cadre d'une conception évolutionniste de la firme ont essayé de relier tous les éléments du capital immatériel de l'entreprise à sa performance. Mais les résultats restent dans ce domaine modestes et notamment aucune relation significative de complémentarité entre l'innovation (RD) et la formation continue n'a pu être relevée.

Au niveau de l'équité, c'est-à-dire en matière d'égalités d'accès aux savoirs et savoirs professionnels, on constate des inégalités en matière de sexe et de qualification. La quantité de formation continue est, en effet, inégalement répartie. Et l'indicateur classique d'espérance de formation n'a pas de peine à montrer que la combinaison formations lourdes réservées à une minorité est souvent favorisée relativement à la combinaison formations courtes largement dispensées.

Par ailleurs, la formation continue bénéficie prioritairement aux catégories professionnelles les plus élevées qui sont par ailleurs les plus diplômées. Il en résulte que la formation continue accentue les inégalités. Le phénomène est amplifié par l'effet taille de l'entreprise. Ainsi l'ouvrier non qualifié d'une grande entreprise (> 2000) a-t-il deux fois plus de chance d'accéder à la formation continue que le cadre d'une petite entreprise (< 20). Des causes multiples peuvent expliquer que les dépenses de formation sont plus faibles dans les petites entreprises : difficultés à remplacer les salariés en formation, risque de départ du salarié formé en raison d'un marché interne restreint, absence de formation organisée en interne. Un biais statistique peut aussi être invoqué en ce sens que la

formation sur le tas non comptabilisée est plus souvent utilisée dans les petites entreprises que dans les grandes.

Les données ne paraissent pas en contradiction avec une généralisation de l'hypothèse de complémentarité des investissements en capital humain mises en avant par certaines versions de la théorie. Des études récentes (AVENTUR, HANCHANE, 1998) tendent à livrer cependant un diagnostic plus nuancé en suggérant que l'augmentation de l'effort de formation constaté s'est accompagnée d'une moindre concentration et d'une plus grande dilution de la dépense de formation sur l'ensemble des catégories.

3. LA RELATION FORMATION INITIALE/TRAVAIL (APPRENTISSAGE ET EXPÉRIENCE)

Une analyse complète de la relation formation initiale/travail demande une prise en considération explicite de la triple dimension du travail. Celui-ci peut s'appréhender tout d'abord et naturellement comme le support d'un emploi source de rétribution et garant d'un statut professionnel. Le travail est aussi le vecteur de l'apprentissage qui devient alors un complément de la formation initiale tout en facilitant l'accès à l'emploi. Enfin l'activité de travail est susceptible d'ouvrir la voie à l'expérience qualifiante envisagée comme une modalité de formation continue informelle.

Dans ce contexte, la question centrale est alors de savoir dans quelle mesure la faiblesse, voire l'absence, d'investissement en formation initiale est synonyme d'exclusion de l'accès à l'emploi, de l'apprentissage ou de l'expérience qualifiante. Les résultats de recherches récentes menées au niveau de l'Union européenne convergent pour attester sans ambiguïté que les opportunités d'emploi sont systématiquement plus faibles pour les jeunes situés aux plus bas niveaux de la hiérarchie en matière de formation initiale et que le taux de chômage est une fonction décroissante du niveau d'étude. Il existe, en effet, un différentiel enregistré dans les possibilités d'accès au travail parmi les personnes situées aux différents niveaux de formation initiale. Le phénomène est particulièrement prégnant pour les jeunes qui appartiennent aux cohortes récentes en moyenne de plus en plus diplômées au sens que les chances d'une insertion stable et de bonne qualité apparaissent particulièrement faibles pour ceux d'entre eux qui n'ont pas dépassé le seuil minimal d'une scolarité obligatoire sans problème.

En matière de valeur qualifiante du travail via l'expérience professionnelle il est bien clair que l'on ne doit pas se résoudre, comme on le fait trop souvent en raison de l'absence de données adéquates, à identifier expérience et ancienneté. La valeur de l'expérience comme moyen d'acquisition des compétences n'est pas liée uniquement à la durée de la présence au travail mais aussi et fondamentalement au contenu du travail développé. On ne peut pas rattacher l'expérience au simple vieillissement dès lors que les emplois ne sont pas tous "formants" (ROSEN, 1972).

De toute évidence l'accès à des emplois de qualité (que la qualité soit mesurée par le salaire, la nature du contrat, la responsabilité, la possibilité d'acquisition d'expérience valorisée sur le marché) est de plus filtré par le niveau de diplôme.

Il convient d'ajouter à ces divers constats que les évolutions récentes indiquent que les apprentissages tant formels qu'informels sont eux-mêmes de plus en plus conditionnés par le niveau d'étude et tendent à exclure les individus qui n'ont pu dépasser les niveaux de scolarité obligatoire. À cet égard l'observation dans les différents pays européens des conditions d'entrée dans les divers dispositifs d'apprentissage formels révèle bien une exclusion de plus en plus forte de ceux qui n'ont pas acquis une formation initiale minimale. L'emblématique système dual allemand est un exemple particulièrement significatif d'une montée des pré-requis académiques pour réguler une forte demande confrontée à une offre de places par les entreprises peu abondante. Mais le phénomène est général et concerne l'ensemble des modalités de formation sous contrat de travail. Un phénomène de même nature semble jouer aussi sur ce que l'on a pu appeler le système dual "spontané" ou "sauvage". Ainsi pour la population concernée par le travail en cours d'études, il apparaît que les étudiants actifs ont majoritairement, et très largement, dépassé le niveau de formation initiale obligatoire (PLANAS, 1990).

Tant pour l'accessibilité à un emploi *stricto sensu*, que pour l'obtention d'un emploi de qualité, ou pour l'acquisition d'une expérience professionnelle qualifiante, ou encore pour avoir une possibilité d'apprentissage, un investissement en formation initiale minimal est requis.

4. LES DISPOSITIFS DE LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

L'échec scolaire est devenu un problème majeur non seulement pour les individus directement concernés mais aussi pour les sociétés dans lesquelles les individus évoluent. Les conséquences négatives de cet échec paraissent en outre s'être encore amplifiées durant les dernières décennies marquées par une croissance spectaculaire du niveau d'éducation des nouvelles générations.

Au cours des dernières années, les pays européens se sont engagés dans la voie du développement de dispositifs de formation visant à résorber l'échec scolaire. Ces dispositifs de lutte sont de deux ordres : les "dispositifs préventifs" combattent l'échec en cours de scolarité normale, les dispositifs "thérapeutiques" interviennent une fois l'échec constaté.

Une analyse des politiques publiques menées dans ce domaine, réalisée dans les pays de l'UE (CASAL et *alii*, 1998) indique que les efforts importants accomplis durant les années 1970-1980 pour rendre universel un accès à l'éducation en Europe ont eu paradoxalement comme conséquence un problème d'échec scolaire, important revers à la montée de la scolarisation. Dans le cadre des politiques en faveur de l'égalité des chances, des efforts significatifs furent développés pour combattre l'échec scolaire dans tous les systèmes éducatifs européens. Ces mesures mises en œuvre par les différents pays se sont révélées assez efficaces malgré le maintien d'un taux d'échec récurrent dans tous les pays.

Les données montrent notamment que ce succès a été accompagné d'une part du renforcement de l'effet stigmatisant de l'échec scolaire et d'autre part de l'affaiblissement du combat contre l'échec à l'intérieur du système scolaire et d'un déplacement des actions contre l'échec à l'extérieur de ce système. Plus précisément, tandis que les années 1970 / 1980 ont été caractérisées par la

domination des interventions préventives et la diminution quantitative de l'échec scolaire, la décennie 90 a vu la stagnation de la réduction de l'échec à un niveau incompressible et le développement des réponses *a posteriori* et externalisées dans la droite ligne de ce que l'on a pu appeler à Bruxelles l'Ecole de la deuxième chance.

Le faible rendement et les effets secondaires plutôt négatifs de cette démarche politique ont fait l'objet de nombreux débats centrés sur le caractère plus ou moins irréversible de la formation initiale. Le discours relatif à la deuxième chance implique la reconnaissance de l'échec des systèmes éducatifs incapables d'assurer le "Smig culturel" que devrait garantir l'enseignement obligatoire. Ce discours qui part d'un constat d'impuissance des systèmes scolaires traditionnels à résoudre l'échec, tend par conséquent à proposer une deuxième chance à l'extérieur du système éducatif sous la forme d'une intervention spécifique ultérieure à l'enseignement obligatoire. Les dispositifs *ex post* de rattrapage de l'échec scolaire reposent explicitement ou implicitement sur l'idée de l'échec des systèmes scolaires traditionnels à intégrer des jeunes qui ont développé une culture anti-école. C'est la raison pour laquelle les mesures de rattrapage se placent hors de la culture scolaire refusée par les jeunes en situation d'échec. La population des jeunes demeurant relativement hétérogène, la sélection de ces jeunes en situation d'échec établi sur un critère négatif (niveau scolaire insuffisant) doit prendre aussi en considération la diversité des élèves. Dans ces conditions l'enjeu des différentes politiques nationales est de tenir compte de la diversité tout en essayant d'atténuer l'effet stigmatisant des situations d'échec scolaire.

Cependant, ces mesures *ex post* peuvent être accompagnées de trois types d'effets secondaires : augmentation du risque de "ghettoïsation" des offres faites aux jeunes en situation d'échec, reconnaissance sociale insuffisante (et même parfois négative) de ces actions et des personnes qui y accèdent, déresponsabilisation des systèmes classiques en matière de réponse faite à ces élèves. Les données suggèrent donc que pour combattre efficacement l'échec scolaire et ses effets sociaux, il convient sans doute d'accorder la priorité absolue au combat à l'intérieur du système éducatif. Les mesures *ex post* fondées sur des interventions postérieures à l'échec paraissent avoir une influence générale limitée et combinée à d'importants effets secondaires négatifs pour les jeunes et pour les institutions scolaires. Or en raison de l'inefficacité des actions *ex-post* qui ont dominé le panorama des années 1990, une réorientation vers des actions préventives dans la lutte contre l'échec scolaire semble gagner du terrain.

À de nombreux égards, ces actions paraissent se montrer plus performantes que les mesures *ex post*, bien qu'elles soient encore loin de pouvoir résoudre le problème dans sa globalité. Le soutien scolaire dès lors que l'on prend soin de la gestion de la structure peut donner parfois de bons résultats dans les ZEP (PLASSARD, ROSOLEN, SERANDON, 1999). Les expériences américaines des "Accelerated schools" (LEVIN et *alii*, 1995) apparaissent aussi relativement positives.

5. IRRÉVERSIBILITÉ DE LA FORMATION INITIALE

Le caractère d'irréversibilité de la formation initiale vis-à-vis des chances d'accès à l'emploi et à la formation continue fait de cette formation le noyau dur

des risques d'exclusion professionnelle et sociale. Elle constitue un capital à la fois irréversible et irremplaçable dont les caractéristiques doivent être recherchées tant au niveau du processus que des résultats.

La plupart des activités de formation peuvent produire des compétences de différentes natures (compétences structurelles, compétences clés, compétences transversales, compétences spécifique-conjoncturelles). Dans les faits cependant s'opère une certaine spécialisation. L'école vise ou devrait viser les compétences structurantes ou transversales alors que les institutions de formation continue se concentrent plus volontiers sur le dernier type de compétences et que la formation en entreprise est à l'origine des compétences liées à la socialisation professionnelle et à la spécialisation technico-organisationnelle. Le caractère caduc des diverses compétences diffère aussi et les compétences particulières apportées par la formation initiale sont de durée particulièrement longue. Condition préalable pour les autres types d'acquisition, la formation initiale a aussi les caractéristiques d'un investissement d'infrastructure la rendant difficilement réversible.

Ce caractère irréversible est amplifié par deux raisons supplémentaires. D'une part, une période de formation à temps plein d'une durée aussi longue est impossible à répéter au cours de la vie active. Jamais sans doute un individu ne peut consacrer autant de temps à se structurer qu'au cours de sa formation initiale. L'organisation sociale intervient aussi par le biais de l'effet de signal associé au caractère séquentiel de l'investissement sur le cycle de vie. Par ailleurs l'allongement de la scolarité accentue le phénomène tout en augmentant les risques d'exclusion. D'autre part, le phénomène de vieillissement est inéluctable et les individus ne sont jeunes et enfants qu'une seule fois. Or, la période habituelle de formation initiale est celle où l'individu est d'un point de vue psychique ou biologique plus malléable, ce qui renforce encore son caractère irréversible.

Il convient maintenant de tirer les conséquences de l'irréversibilité au niveau de la plate-forme minimale de formation.

6. UNE PLATE-FORME MINIMALE DE FORMATION

L'augmentation généralisée du niveau d'éducation enregistrée parmi les jeunes générations décale vers le haut le niveau de formation minimal requis pour l'accès à l'emploi ; ce qui a pour effet de pénaliser l'individu qui, bien que plus formé que ses parents, n'a pu obtenir le niveau minimal de sa génération. Mais le problème se pose aussi en termes plus qualitatifs. Quel doit être par exemple le caractère d'une formation initiale minimale ? A quels contenus spécifiques renvoie-t-elle ?

Dans un environnement incertain, les ajustements dans le long terme (on peut penser raisonnablement que la formation initiale doit viser le long terme) requièrent plus qu'ailleurs d'identifier les aspects perdurables ; aspects qui se révèlent très difficiles à définir dès lors que l'on s'inscrit dans une perspective des compétences nécessaires tout au long de la vie, ou encore que l'on raisonne en terme de compétences permettant d'accéder à d'autres compétences inconnues. En d'autres termes, il convient de définir les compétences structurantes – *i.e.* les compétences d'infrastructure – et de se concentrer sur les actions d'ajustement pour leur acquisition généralisée à long terme. Dans ce contexte, les institutions de

formation initiale mais aussi celles de formation continue qui réalisent les fonctions de "ré-alphabétisation" des adultes sont concernées. Les institutions de formation initiale doivent s'interroger sur le contenu et les modalités de la formation obligatoire (CEDEFOP, 1999) et sur le contenu et les objectifs prioritaires des filières de l'enseignement secondaire et supérieur. Un aspect des réflexions indispensables sur la formation initiale et chargé d'effets potentiels particulièrement importants à long terme concerne sa "réforme culturelle". Bien que l'on répète constamment que la formation doit se prolonger "tout au long de la vie", nos systèmes ont une forte tendance à se comporter comme si la formation initiale était l'occasion d'apprendre "tout et une fois pour toutes". Dans cette perspective, les systèmes tendent à réagir face à l'accroissement des connaissances et du savoir par la simple addition, ce qui risque de les rendre de moins en moins efficaces.

Donner une bonne formation de base signifie aujourd'hui sans doute opérer des choix culturels profonds dans ce qui est stratégique comme formation de base. L'augmentation des connaissances et du savoir disponibles dans nos sociétés (grâce au développement scientifique et à sa diffusion par les NTI) n'a pas encore été, en effet, intégrée dans nos systèmes d'éducation et de formation d'une façon réfléchie et sélective, et l'on garde les modèles traditionnels de culture et d'accès au savoir.

À l'instar de BLAUG (1999) qui défend l'idée d'ajustements qualitatifs dans les systèmes de formation initiale, on peut penser que l'introduction de la "culture des compétences" face à la culture des "savoirs" est encore trop timide. Dans cette optique, il est essentiel de définir une "plate-forme minimale de formation" (CEDEFOP, 1999). De façon générale, nos systèmes scolaires ont réagi à l'augmentation du savoir par addition, sans un véritable effort de sélection et donc d'établissement de priorités. Ainsi, nos systèmes scolaires ont-ils incorporé de nouveaux savoirs, davantage de langues et de langages, une diversification des méthodes conduisant aux compétences transversales, etc. sans établir des priorités, ce qui revient à dire, sans définir le noyau dur de notre culture. L'effet de cette accumulation sur les curriculums scolaires a différé selon les pays mais, en général, l'essentiel n'a pas été ciblé. La définition du contenu de la plate-forme minimale de formation requiert, en revanche, de garantir l'essentiel et donc de réduire les attentes liées à une formation initiale qui ne doit pas agir dans tous les domaines, mais assurer plutôt l'accès à la formation tout au long de la vie. Des changements dans ce sens sont "spontanément" vérifiés, mais leurs effets sont encore trop limités et on est encore loin d'un pari déterminé pour placer les compétences structurantes au cœur de la formation initiale.

Il est clair que l'accès à cette plate-forme minimale réclame un changement au niveau même de la notion d'obligation scolaire et suggère de substituer à la simple obligation actuelle de présence dans l'enseignement une véritable obligation de résultats.

7. CONCLUSION

L'article avait pour objectif de montrer l'importance fondamentale de la formation initiale dans le cadre d'un cycle de vie marqué pourtant par la nécessité d'une accumulation de capital humain tout au long de la vie active. Un repérage

systématique de ces investissements en a montré la diversité (formation continue, apprentissage, expérience qualifiante). Mais en dépit des formes multiples prises par ces investissements, il est apparu que les relations enregistrées entre ces diverses modalités et la formation initiale prenaient généralement la forme d'une relation de complémentarité plutôt que de substitution.

L'environnement social, les conditions psycho-biologiques viennent converger pour faire de la formation initiale un investissement en capital humain irréversible dont l'absence peut constituer un facteur redoutable exclusion.

Les considérations générales d'équité conduisent alors naturellement à proposer et à mettre en exergue la notion de plate-forme minimale de formation. Il est clair que le concept ne peut s'identifier à la simple obligation actuelle de présence mais vise le stade supérieur d'une obligation de résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- AVENTUR F., HANCHANE S. (1998), "Formation continue et justice sociale dans l'entreprise", in Cereq Bref 136, pp. 1-4
- BALLOT G., FATHI, F., ERAL. T. (1998), "Formation continue, recherche et développement et Performance des entreprises", *Formation Emploi*, n° 64.
- BLAUG M., MACE J. (1977), "Recurrent Education : The New Jerusalem", *Higher Education*, n° 3.
- BLAUG M. (1999), "What are we going to do about leavers ?", in F. BOSH FONT, A. HERVAS GOMEZ, M. SAN SEGUNDO GOMEZ, Publicacion de las VIII Jornadas de la Asociacion de la Economia de la Educacion, Guadalajara, España.
- BEDUWE C. (1999), "L'Expérience professionnelle des débutants", in *Les cahiers du Lirhe*, n° 5.
- CASAL J., GARCIA A-M, PLANAS J. (1998), "La lutte contre l'échec scolaire et social en Europe : paradoxes d'un succès", *Formation Emploi*, n° 62.
- CEDEFOP (1999), *Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail : prospective et options politiques*, Thessaloniki.
- DELAME E., KRAMARZ F. (1997), "Entreprises et formation continue", *Économie et statistique*, n° 127.
- GOUX D., MAURIN E. (1997), "Les entreprises, les salariés, la formation continue", *Économie et Statistique*, n° 306.
- LEVIN H-M, CHASM G. (1995), "Thomas Edison Accelerated Elementary School Model" in OAKES J., QUARTZ K-H (éd.), *Creating New Educational Communities : 94th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- PLANAS J. (1990), "Éducation formelle, éducation informelle et pratiques de formation dans l'insertion professionnelle des jeunes", *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 1, p. 90.
- PLANAS J. (1996), "La formation continue chez les jeunes adultes : seconde chance ou complément ?", *Revue européenne de Formation Professionnelle*, n° 8/9.

- PLASSARD J-M, ROSOLEN A., SERANDON A. (1998), "Évaluation d'une action d'accompagnement scolaire : un exemple en ZEP à Toulouse", *Orientation scolaire et professionnelle*, décembre.
- ROSEN (1977), "Human capital : a survey of empirical research", in Ehrenberg (éd), *Research in Labor Economics*, n° 1.
- VOISIN A (1999), "L'économie de la formation", in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.

Équité versus efficacité des politiques d'éducation : le cas du CAP

Éric Cahuzac, INRA, Philippe Lemistre, Maurice Ourtau, LIRHE, CNRS, Université Toulouse 1

Résumé

La hausse continue des niveaux d'éducation se traduit par un accès du plus grand nombre à des niveaux de formation de plus en plus élevés. Cette recherche qui s'appuie sur des données longitudinales met en exergue les répercussions de ces évolutions sur l'efficacité d'un diplôme de bas niveau tel que le CAP sur l'insertion et les carrières de ses détenteurs.

1. INTRODUCTION

Afin de traiter équitablement les individus quelle que soit leur origine sociale, l'accès aux plus hauts niveaux d'éducation a été facilité ces cinquante dernières années. Mais la multiplication du nombre de diplômés et l'accroissement du niveau d'étude moyen peut conduire à "dévaloriser" les titres se situant au bas de la hiérarchie des diplômes (BAUDELLOT, GLAUDE, 1989). En d'autres termes, une politique publique favorisant la scolarisation du plus grand nombre est susceptible de rendre certains diplômes moins efficaces pour s'insérer sur le marché du travail et "faire carrière". Nous proposons d'analyser le phénomène à propos du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), premier niveau de certification dans la hiérarchie des diplômes. Après un bref rappel de l'histoire de ce diplôme, nous tentons de mesurer l'impact des évolutions de l'offre et de la demande de diplômes de bas niveau sur l'insertion et les carrières salariales des titulaires d'un CAP.

2. RAPPEL HISTORIQUE

En 1919 la loi ASTIER a rendu obligatoire pour les apprentis une certification via le CAP, diplôme départemental voire local à l'origine, le premier règlement général ayant été officialisé en 1953. La création des collèges d'enseignement technique (CET) en 1959 et la décision (devenue effective en 1967) de prolonger jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire, sont deux événements qui ont renforcé la logique scolaire du CAP et sa place centrale dans le dispositif de formation professionnelle de masse. Malgré la réforme HABY de 1977 et le passage à une logique de recrutement vers l'enseignement professionnel à partir de la troisième (le BEP, Brevet d'Études Professionnelles, a été créé entre temps, en 1966) dans des lycées d'enseignement professionnels (LEP) remplaçant les CET, la première orientation vers le CAP en trois ans à l'issue de la classe de 5ème est restée la norme jusqu'en 1980. Au recensement de 1982, 17% de la population possédait un CAP, diplôme le plus fréquent à une date où la moitié de la population n'en possédait aucun (si l'on ne tient pas compte du CEP). À partir de 1982 plusieurs décisions ont affecté la vie du CAP. L'orientation à l'issue de la classe de cinquième n'est plus obligatoire, elle est soumise à une acceptation de la part des élèves et de leur famille. La scolarité du CAP est modifiée avec la création des quatrièmes et troisièmes préparatoires retardant l'entrée éventuelle en troisième

année de CAP, avec ensuite l'instauration des quatrièmes et troisièmes technologiques. Enfin le baccalauréat professionnel est créé en 1985 (PELPEL, TROGER, 1993 ; BRUCY, 1998).

À la fin des années 80 le maintien ou la disparition du CAP suscitaient toujours des débats. La place du CAP dans le système des diplômes était l'une des "questions vives" posées dans le rapport au Secrétariat d'État à l'Enseignement Technique (TANGUY, 1991). La redéfinition du CAP était considérée à l'époque comme une nécessité "consécutive à la technicisation du BEP et sa propension à devenir propédeutique". Dans de nombreuses spécialités, cette propension s'est consolidée au fil du temps (FOURCADE, OURTAU, 1999).

S'il a fallu plusieurs années pour que le BEP apparaisse dans les conventions collectives de branche, et si le CAP reste le diplôme le plus souvent cité dans les grilles de classification, c'est la longueur de son histoire qui favorise le CAP et le situe comme premier diplôme cité. Le fait que les professionnels aient pendant près de vingt ans refusé de reconnaître la valeur du BEP et de l'intégrer dans les grilles de classification ne s'est jamais accompagné d'un rejet réel du diplôme. Le BEP apparaît désormais souvent dans les grilles de classification, où il est volontiers classé à un indice supérieur à celui du CAP, et ce même dans les conventions collectives de la métallurgie ou du bâtiment, branches professionnelles qui ont longtemps dénigré le BEP.

C'est dans ce contexte turbulent que la question de la relance du CAP dans le système scolaire¹ est à nouveau mise à l'ordre du jour, alors que le diplôme a subi un fort discrédit. L'institution scolaire, à travers les missions qui lui incombent, a d'ailleurs participé à cette évolution, la filière CAP en milieu scolaire n'accueillant plus guère que des jeunes en difficulté en quête d'une certification minimum.

Avec la hausse continue des niveaux d'éducation il y a fort à penser que les difficultés, rencontrées au début des années quatre vingt, d'entrée sur le marché du travail pour les jeunes quittant le système éducatif à l'issue du cycle de CAP n'ont fait que croître. L'argument, mis en avant par les partisans de la suppression du CAP, en faveur de l'acquisition d'un niveau le plus élevé possible dans le système éducatif initial garantissant des capacités d'adaptation ultérieures est certainement toujours aussi actuel.

C'est cette problématique qui a servi de support à une recherche sur la place actuelle du CAP sur le marché du travail (CAHUZAC, LEMISTRE, OURTAU, 1999), réalisée à la demande de la DESCO². Les deux approches méthodologiques proposées dans cette contribution ont été mises en œuvre à l'occasion de cette recherche.

3. ANALYSE DES TRAJECTOIRES D'INSERTION DES TITULAIRES DE CAP

Deux panels ont été bâtis à partir des enquêtes annuelles sur l'emploi, l'un porte sur les trois années 1990-91-92, l'autre porte sur les trois années 1995-96-97.

¹ Cf. "Un lycée pour le XXI^{ème} siècle : l'enseignement professionnel intégré", conférence de presse du 24 juin 1999, MENRT.

² Direction des Enseignements Scolaires du MENRT.

Chacun d'eux est constitué d'individus ayant déclaré posséder un CAP obtenu hors apprentissage comme diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement technique ou professionnel lors de la première interrogation, en 1990 et en 1995 respectivement.

- dans le premier panel, il s'agit des individus interrogés une première fois en 1990, une deuxième fois en 1991 et une troisième fois en 1992

- dans le second panel, il s'agit des individus interrogés une première fois en 1995, une deuxième fois en 1996 et une troisième fois en 1997.

Pour chaque individu dans chacun des deux panels nous connaissons la situation mois par mois, sur une période de 37 mois allant respectivement de mars 1989 à mars 1992 et de mars 1994 à mars 1997.

Huit situations sont identifiables : inactivité, service national, études, chômage, stage, CDD, indépendant, CDI.

Afin de caractériser les parcours de la population de chacun des deux panels nous avons mis en œuvre une méthode de classification automatique (ESPINASSE, 1994) qui ne fait aucune hypothèse a priori sur la hiérarchisation des situations entre elles ni sur l'appartenance de telle ou telle sous population à telle ou telle trajectoire.

3.1. Les résultats

La méthode utilisée a généré pour chacun des deux panels des trajectoires types regroupant des individus ayant eu des parcours proches sur les 37 mois que compte la période d'observation. Chacune des trajectoires (6 étant communes aux deux panels) a ensuite fait l'objet d'une caractérisation au regard de plusieurs variables : âge, sexe, nationalité, spécialité de formation, CSP, secteur d'emploi, taille d'entreprise, ancienneté, salaire.

La trajectoire 1 concerne la moitié de la population étudiée. Elle regroupe les individus ayant une trajectoire de *stabilité* garantie par un emploi sur CDI (36 mois en moyenne). Les moins de 25 ans y sont très peu représentés (7%). En 90-92 la moitié de la population est dans la tranche 25-39 ans, les plus de 40 ans deviennent majoritaires en 95-97. Les emplois sont exercés essentiellement dans le commerce et les services, et davantage que dans les autres trajectoires au sein d'entreprises de plus de 100 salariés (40% et 44% respectivement dans les deux panels) dans lesquelles plus la moitié des salariés ont acquis plus de 10 ans d'ancienneté.

La trajectoire 2 (8% de la population) regroupe des individus ayant exercé pendant plus de 30 mois en moyenne une activité en qualité de travailleur *indépendant* (artisan, commerçant, chef d'entreprise). Plus des deux tiers sont âgés de 40 ans et plus. Il s'agit en majorité d'hommes titulaires de CAP dans des spécialités secondaires et du bâtiment. L'auto-emploi représente respectivement 58% et 66% des situations. Les entreprises de moins de 10 salariés dominent (77% et 90%). Dans le panel 95-97 un tiers des emplois sont exercés dans le secteur primaire. C'est dans cette trajectoire que la part des salaires supérieurs à 8 000 francs est la plus forte.

La trajectoire 3 (18% et 24% respectivement dans chacun des panels) représente l'*inactivité* (35 mois passés dans cette situation). On y observe un taux de féminisation plus élevé que dans les autres trajectoires (76% en 90-92), en baisse sensible dans le second panel (68%). Pour une partie de la population du panel 90-92 il y aurait eu une relative stabilité avant l'entrée en inactivité (41% a plus de 10 ans d'ancienneté). Dans le panel 95-97, près de 90% de la population était déjà en inactivité en mars 95. Les entrées en inactivité à partir de cette date font plus fréquemment suite à une période de chômage. En 95-97 les trois quarts de la population est constituée d'individus âgés de 60 ans et plus. Dans les deux panels la majorité des CAP relèvent des spécialités tertiaires. 42% des situations d'emploi correspondaient à des postes "d'employés". L'emploi était concentré dans le secteur du commerce et des services (83% et 66% respectivement), en majorité dans des entreprises de moins de 10 salariés.

La trajectoire 4 (7% de l'échantillon) dominée par le *chômage* (22 mois en 90-92, 25 mois en 95-97) concerne surtout les actifs entre 25 et 39 ans, même si les jeunes en insertion et les plus âgés (40-59 ans) ne sont pas épargnés. Elle est constituée à 60% de femmes. Les spécialités de formation d'origine sont pour moitié tertiaires. Les deux tiers des emplois occupés (et fréquemment perdus !) relèvent du secteur tertiaire sans que ne domine vraiment une classe de taille des entreprises d'emploi. La faiblesse de l'ancienneté dans l'entreprise, soit moins de 6 mois pour trois quarts des individus et un an au plus pour 93% d'entre eux, traduit la difficulté de stabilisation dans l'emploi dans le panel 90-92, malgré un recours au CDD et aux stages pendant près de 8 mois.

La trajectoire 5 rend compte d'un processus de *stabilisation*, avec deux manifestations différenciées selon le panel considéré :

- en 90-92 il s'agit, pour 6% de la population, du processus d'accès à un emploi sur CDI : soit en moyenne 7 mois en inactivité et 5 mois au chômage suivis de 20 mois en emploi sur CDI. Si les jeunes de moins de 25 ans comptent pour un tiers de la population, on y recense une part non négligeable d'individus plus âgés en voie de stabilisation. La catégorie "ouvriers" domine. 63% des emplois sont dans des entreprises de moins de 10 salariés. Plus de la moitié des titulaires d'un emploi ont moins de 6 mois d'ancienneté.

- en 95-97 le processus de stabilisation ne porte que sur 3% de l'échantillon. Il correspond à l'accroissement de la part des CDI dans un contexte où le CDD domine (20 mois en moyenne passés dans cette situation). Cette recomposition couvre 70% à 80% environ de l'effectif de la trajectoire. Il reste une frange d'instabilité faite de situations combinant chômage, stages, inactivité, études qui pourraient toucher les 18% de jeunes de moins de 25 ans affectés à cette trajectoire. Les CAP industriels sont majoritaires (53%) dans les origines de formation. Les emplois sont exercés à 79% dans les secteurs du commerce et des services, surtout dans des entreprises de plus de 10 salariés. La faiblesse de l'ancienneté dans les entreprises (moins d'un an dans 61% des cas) confirme le fait qu'il s'agit d'une main-d'œuvre non encore stabilisée.

La trajectoire 6 marque la *transition*, selon des modalités différenciées. Passage des études (25 mois en moyenne) à l'activité pour 2% de l'échantillon du premier panel, population constituée à 91% de jeunes âgés de moins de 25 ans, dont une forte proportion (11%) n'ont pas la nationalité française, formés en "commerce et services", exerçant avec des statuts précaires pour moitié dans de très petites entreprises du bâtiment (25%) et du tertiaire (50%) mais beaucoup moins souvent en qualité "d'employés" que dans les autres trajectoires.

Pour le panel 95-97, la trajectoire (10 mois d'études, près de 5 mois de chômage, 9 mois d'emploi sur CDD et 8 mois sur CDI) regroupe 4% de la population totale. 30% des origines de formation correspondent à des spécialités liées aux industries de procès, aux industries agro-alimentaires, aux industries de l'habillement, du cuir et du textile. La moitié des individus se déclarent ouvriers, pour les 2/3 dans les commerces et services. La trajectoire combine deux situations :

- transition études-activité, en passant par le chômage, les mesures et les CDD, pour la forte proportion (46%) de jeunes de moins de 25 ans.
- dégradation de la situation d'emploi pour les plus âgés et/ou substitution débutants-expérimentés qui se traduit par le passage de CDI vers des CDD.

La trajectoire 7, spécifique au panel 90-92, correspond au passage d'une situation *d'emploi stabilisée* (21 mois en CDI) vers des situations plus *précaires* (4 mois au chômage) et/ou vers *l'inactivité* (4 mois). Les spécialités de formation industrielles (mécanique, électricité) y sont très représentées. La part de la CSP "autres", qui comprend la maîtrise, peut justifier la sortie vers l'inactivité d'une partie de la population de cette trajectoire, promue après une forte ancienneté dans des entreprises de taille relativement importante du secteur secondaire ou du bâtiment.

3.2. Comparaison des trajectoires types entre les deux panels

Sur les 7 trajectoires types du panel 1990-92 et sur les 6 trajectoires types du panel 1995-97, 4 font état de situations relativement stables sur 37 mois d'observation pour la quasi-totalité des individus qui les composent (soit respectivement 75% et 92% de la population totale du panel).

La transition qui générerait des situations précaires en 1990-92 était surtout liée à la proportion de jeunes (91% de moins de 25 ans) dans la trajectoire type considérée (n° 6). En 1995-97 aux situations de précarité liées à l'entrée des jeunes titulaires de CAP sur le marché du travail est associé un mouvement de précarisation de la situation des générations précédentes, les moins de 25 ans ne représentant plus que 46% de la population de la trajectoire.

La non présence de la trajectoire type n° 7 (déstabilisation-inactivité) du panel 1990-92 et l'évolution des populations composant la trajectoire n° 6 (transition) entre les deux panels pourrait signifier que les termes de la concurrence ont évolué entre les deux dates. Il ne s'agirait plus de concurrence entre jeunes plus ou moins formés d'une part, de concurrence entre jeunes entrants plus diplômés et actifs plus âgés moins diplômés mais expérimentés d'autre part. La concurrence affecterait au même titre, semble-t-il, les titulaires du seul CAP, qu'ils soient jeunes débutants

(de moins en moins nombreux) ou actifs expérimentés confrontés à la hausse généralisée du niveau d'éducation.

Les développements suivants qui analysent plus précisément les déroulements de carrière des titulaires de CAP confirment les observations ci-dessus sur la dégradation de la position relative des bas niveaux de qualification.

4. ANALYSE DES CARRIÈRES SALARIALES ET DU RANG DU CAP DANS LA HIÉRARCHIE DES DIPLÔMES

Cette approche de l'insertion et la carrière des individus ayant pour diplôme le plus élevé le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) se base sur les données de deux enquêtes complémentaires aux enquêtes emploi de 1989 et 1997 : respectivement l'enquête "carrière et mobilité" et "jeunes et carrières". L'enquête "carrière et mobilité" concerne les 30 ans et plus et l'enquête "jeunes et carrières" les 45 ans et moins. Nos échantillons concernent l'ensemble des personnes salariées à l'exception des agriculteurs, des militaires et du clergé. L'intérêt de ces échantillons réside dans le fait qu'ils permettent de reconstituer assez fidèlement les carrières. Les individus sont interrogés sur leur situation professionnelle à cinq dates différentes pour l'enquête 1989 : l'année du premier emploi, mars 1960, mars 1967, mars 1974, mars 1981 et enfin mars 1989. Pour l'enquête 1997 la situation est renseignée aux dates suivantes : au premier emploi de plus de six mois, à D+7, D+14, D+21 (où D correspond à la date de fin des études initiales), au moment de l'interrogation en mars 1997.

Afin de pouvoir réaliser des comparaisons entre générations de titulaires du CAP nous avons effectué un découpage de chacune des populations des deux enquêtes en 3 cohortes, en fonction de l'âge des individus. La sélection conduit à deux échantillons de 2088 individus pour 1989 et 2258 pour 1997. Contrairement aux analyses précédentes basées sur les enquêtes emploi annuelles de base, l'échantillon considéré ici couvre l'ensemble des CAP, quelle que soit la voie de formation suivie pour accéder au diplôme : voie scolaire et voie apprentissage. La comparaison entre cohortes est réalisée en effectuant un regroupement des Professions et Catégories Socioprofessionnelles en fonction de l'effectif de chacune d'entre elles et de la recherche d'une homogénéité des catégories. Les regroupements sont effectués à partir d'une nomenclature en 20 postes (encadré 1).

Encadré 1 : Les PCS

Les 20 Professions et Catégories Socioprofessionnelles retenues sont :

PCS1 : cadres de la fonction publique - PCS2 : professeurs, professions scientifiques - PCS3 : cadres administratifs et commerciaux d'entreprises - PCS4 : ingénieurs et cadres techniques d'entreprises - PCS5 : instituteurs et assimilés - PCS6 : professions intermédiaires de la santé et du travail social - PCS7 : professions intermédiaires administratives de la fonction publique - PCS8 : professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises - PCS9 : techniciens - PCS10 : contremaîtres, agents de maîtrise - PCS11 : employés civils et agents de service de la fonction publique - PCS12 : employés administratifs d'entreprises - PCS13 : employés de commerce - PCS14 : personnels des services directs aux particuliers - PCS15 : ouvriers qualifiés de type industriel - PCS16 : ouvriers qualifiés de type artisanal - PCS17 : chauffeurs - PCS18 : ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport - PCS19 : ouvriers non qualifiés de type industriel - PCS20 : ouvriers non qualifiés de type artisanal

4.1. CAP et premier emploi selon la génération

L'observation de la PCS au premier emploi met en exergue les évolutions intervenant entre les différentes cohortes de sortants de formation initiale avec le CAP et les catégories professionnelles pour lesquelles le recrutement de détenteurs de CAP est en "déclin" (tableau 1).

Pour l'enquête 1989 la PCS est celle du premier emploi. En revanche, pour l'enquête 1997 il s'agit de la PCS au premier emploi *de plus de six mois*. Ceci explique les divergences entre les générations des 30 à 37 ans en 1989 et 38 à 45 en 1997 qui sont en réalité une seule et même génération, les deux enquêtes ayant été effectuées à 8 ans d'intervalle (personnes nées de 1952 à 1959). Par exemple, les ouvriers non qualifiés de type artisanal (ONQTA, PCS20) seraient promus au cours des six premiers mois dans un poste d'ouvrier qualifié du même type (OQTA, PCS 16). Ce changement d'emploi expliquant la divergence en terme d'effectif relatif pour la même génération entre 1989 et 1997. En effet, six mois après la date du premier emploi la catégorie ONQTA a un effectif relatif qui a diminué de près de 10% alors que la catégorie OQTA enregistre une augmentation d'une valeur proche.

Les principales évolutions concernent les employés et les personnels des services directs aux particuliers (PCS 14). Pour cette dernière catégorie l'effectif relatif a augmenté de façon continue et dépasse les 10% pour les derniers entrés sur le marché du travail. Or, il s'agit de l'emploi le moins qualifié, le moins bien rémunéré (en équivalent temps plein) et qui recourt le plus au travail à temps partiel. En d'autres termes, le CAP conduit de plus en plus d'individus vers des emplois tertiaires peu qualifiés et aux conditions d'exercice peu attractives.

Par ailleurs, la part des employés administratifs d'entreprise a fortement chuté pour les détenteurs de CAP³. Elle représente moins de 5% de l'effectif recruté pour la génération la plus jeune alors qu'elle était proche de 10% pour la génération précédente et avoisinait les 15% pour les plus anciennes. En revanche, pour les emplois ouvriers le pourcentage des détenteurs de CAP recruté est resté stable, de même que la répartition entre ouvriers qualifiés et non qualifiés.

Tableau 1 : PCS au premier emploi

PCS	1 à 4	5 à 10	11	12	13	14	15	19	17 à 18	16	20
né de 19..	PCS au premier emploi - Enquête 1989										
30 à 43	0	4,8	6	14,8	4,4	4	12,7	24,5	0,9	9,3	18,7
44 à 51	0	3,1	4,9	21,1	4,2	5,8	11,1	17,3	1,1	9,5	21,9
52 à 59	0,1	2,4	4,5	14,6	4,2	6,1	14,3	21,4	1,7	9,6	21,1
	PCS au premier emploi de plus de six mois - Enquête 1997										
52 à 59	0,2	3,7	5,8	14,5	5,7	4	14,7	19,4	2,5	18,6	10,8
60 à 67	0,1	3,2	6,7	9,1	8	8,3	12,3	18,6	4,6	21,1	8
68 à 78	0	3,6	6,3	3,5	7,3	13,7	10	22,7	5,5	22,7	9,2

PCS1.cadres de la fct pub..2.prof.3.cadres adm. et co..4.ingénieurs et cadres tech..5.instit.6. prof. Int. de la santé et du travail soc. 7.prof. Int. adm. fct. pub. et co. 8.prof. Int. et co. d'ent..9.tech.10.cont., AM.11.emp. de la fct pub.12.emp. adm. d'ent.13.emp. de co.14.pers. des serv.15.OQTI.16.OQTA 17.chauff.18.OQ mag. et trs.19.ONQTI-20.ONQTA. (détail encadré 1).

Le CAP semble donc dévalorisé lors du recrutement si la spécialisation est relative au secteur tertiaire, une telle évolution n'étant pas constatée pour les CAP à vocation technique. Toutefois, si l'effectif relatif des ouvriers de type artisanal demeure stable autour de 30% (PCS 16 et 20), celui des ouvriers munis d'un CAP et recrutés dans l'industrie (PCS 19 et 15) décroît constamment, il passe en dessous de 30% pour la plus jeune génération alors qu'il était proche de 35% pour les salariés nés avant 1945.

Une autre façon d'évaluer la valeur du CAP est de déterminer son "rang" dans la hiérarchie des diplômes et de réévaluer pour chaque génération le nombre d'années d'étude que chaque individu détenteur d'un CAP devrait suivre aujourd'hui pour obtenir le même classement que celui qui était le sien lors de l'obtention du diplôme, c'est-à-dire la même position dans la hiérarchie des diplômes.

L'ensemble des autres diplômes doit être pris en compte afin d'évaluer la position relative du CAP pour chaque génération. Pour réaliser cette évaluation nous avons utilisé un échantillon de 9 689 individus pour 1989 et 10 444 pour 1997

³ On peut voir là un effet de l'évolution de la structure de l'offre de formation dans les spécialités correspondantes qui ont peu à peu disparu.

répartis en 13 catégories de diplômes⁴. Les deux enquêtes peuvent être utilisées simultanément. En effet, la génération des individus nés entre 1952 et 1959 est la plus jeune et sert de référence pour l'enquête 1989. Elle est aussi la plus âgée pour l'enquête 1997. Pour passer de la réévaluation 1989 à 1997, il suffit d'ajouter au nombre d'années d'études réévaluées en 1997 les écarts à la référence pour 1989, c'est-à-dire la dernière génération pour 1997.

Le CAP nécessite 16 années d'études en moyenne quelle que soit la génération. Toutefois, il n'occupe pas la même position dans la hiérarchie des diplômes selon l'âge des individus. Ainsi, un CAP obtenu entre 1946 et 1959 (génération née de 1930 à 1943) occupe une position plus favorable⁵ dans la hiérarchie des diplômes qu'un CAP obtenu entre 1984 et 1994 (génération née de 1968 à 1978). Si la position du diplôme dans la hiérarchie est évaluée par le nombre d'années d'études, la "dévalorisation" du CAP est telle que le CAP obtenu entre 1946 et 1959 (génération née de 1930 à 1943) est équivalent à un diplôme obtenu entre 1984 et 1994 (génération née de 1968 à 1978) nécessitant 17,15 années d'études. La génération la plus jeune doit donc suivre 1,15 années d'études supplémentaires afin d'occuper la même position dans la hiérarchie des diplômes que les plus âgés munis d'un CAP. En termes de durée d'études ce résultat met pratiquement en équivalence le CAP de la génération la plus âgée avec le BEP des plus jeunes.

4.2 Carrière des détenteurs du CAP

La PCS des salariés pour l'enquête 1989 est connue à des dates fixes qui ne correspondent pas à un écart stable entre chaque date (1960, 67, 74, 81) et la date de fin d'étude pour les travailleurs appartenant à une même cohorte. Supposons que la plupart des diplômés du CAP aient obtenu le diplôme à 16 ans et commencé à travailler à cet âge. Pour la cohorte née de 1944 à 1951 la date d'enquête 1981 peut être éloignée de la date de fin d'étude de 14 à 21 ans selon la position de l'individu dans la cohorte. Toutefois, l'enquête 1997 montre que la mobilité entre PCS est quasiment nulle pour la période comprise entre 14 ans à 21 ans de carrière. Pour les cohortes de l'enquête 1989 les résultats postérieurs au premier emploi +14 années peuvent donc être comparés aux proportions de l'enquête 1997 à la date de fin d'étude +14 années (tableau 2).

Les ouvriers non qualifiés de type artisanal évoluent très vite vers des postes d'ouvriers qualifiés du même type, y compris au-delà des 6 premiers mois de travail. Quelle que soit la cohorte la proportion d'ouvriers non qualifiés de type artisanal est inférieure à 5% à la date du premier emploi plus 7 ans et six mois, c'est-à-dire que les trois quarts des travailleurs de cette catégorie ont été promus à cette date pour la génération née de 1952 à 1959, par exemple. En revanche, pour les ouvriers non qualifiés de type industriel nés entre 1952 et 1978 moins de 50% d'entre eux sont promus 7 ans après le premier emploi et après 14 ans de carrière 40% d'entre eux n'ont pas changé d'emploi. En d'autres termes, les promotions sont à la fois plus rapides et plus nombreuses pour les ouvriers non qualifiés de

⁴ Pour le détail de la méthode permettant de réévaluer le nombre d'années d'étude voir JAROUSSE, MINGAT, 1986.

⁵ Plus favorable que celle qu'il occupait au sein de la hiérarchie des diplômes de sa génération, c'est-à-dire la plus âgée.