
Les mesures de la relation formation-emploi

Measuring the training-employment relationship

Jean-François Giret



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/4824>

DOI : 10.4000/rfp.4824

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 23-36

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-François Giret, « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4824>

Les mesures de la relation formation-emploi

Jean-François Giret

Depuis les années 1960, l'analyse de la relation formation-emploi a fait en France l'objet de nombreux travaux, à partir notamment de grandes enquêtes statistiques comme les enquêtes emploi de l'INSEE ou les enquêtes du Céreq sur l'insertion des jeunes. Plusieurs mesures du lien formation-emploi ont été proposées, certaines d'entre elles se référant plus au moins explicitement à une logique adéquationniste qui a émergé lors des travaux des IV^e et V^e Plans. Toutes les mesures montrent cependant que la relation formation-emploi est plurielle et que l'adéquation d'une formation à un emploi, à l'exception de quelques professions, n'est pas la norme sur le marché du travail.

Mots-clés (TESE) : relation formation-emploi, compétence, qualification, marché du travail.

Introduction

Rapprocher les formations des emplois est souvent considéré comme un objectif naturel pour ceux qui veulent piloter les politiques éducatives en fonction des besoins du marché du travail (Blaug, 1967). L'hypothèse implicite est que l'existence *a priori* d'une correspondance devrait permettre aux jeunes sortants de ces formations, notamment lorsqu'elles sont professionnelles, de s'insérer sur le marché du travail et de répondre aux éventuelles pénuries de main-d'œuvre. Or, les observations empiriques montrent que cette correspondance n'est pas la norme. Sans être totalement introuvable, le lien entre formation et emploi apparaît largement distendu en début de carrière et semble peu se resserrer par la suite.

Ce travail propose de revenir sur les différentes mesures de cette relation formation-emploi depuis celles proposées dans les années 1960 lors des travaux du Plan. Il s'agit ici de se limiter aux approches quantitatives, en s'interrogeant notamment sur la logique adéquationniste qui va être plus ou moins présente dans ces différentes mesures, puis aux résultats auxquels elles aboutissent concernant la densité des liens formation-emploi. Vincens (2006a) introduit ainsi la logique adéquationniste : « inscrire des formations dans la logique de la division du travail, c'est identifier une cible, c'est-à-dire des emplois qui occupent une place déterminée dans l'organisation, définir les compétences ou capacités nécessaires pour qu'un jeune diplômé puisse postuler à l'un de ces emplois et bâtir la formation en conséquence » (Vincens, 2006a, p. 22).

Cette définition peut se décliner de manière plus ou moins stricte en fonction de la manière dont est postulée la correspondance entre formation et emploi. L'approche normative ou *a priori*, qui correspond pour Vincens (2006a) à une mise en correspondance terme à terme des emplois et des formations, a servi de cadre en France depuis les années 1960 à de nombreuses mesures de la relation formation-emploi. Elles s'appuient sur l'existence d'une norme d'équivalence entre emploi et formation, appréhendée en termes de niveau d'études et de niveau de qualification des emplois ou de domaine d'études et de fonctions exercées dans l'emploi. Elles insistent également sur le rôle du métier, qui est appris par celui qui l'exerce et qui implique la nécessité de distinguer les emplois en fonction des savoirs qui y sont requis (Vincens, 2006b).

Rejetant parfois cette vision adéquationniste, d'autres mesures ne reposent pas sur l'hypothèse de l'existence *a priori* d'une correspondance. Le lien formation-emploi relèverait des observations faites sur le marché du travail, observées par des statisticiens ou déclarées par les salariés. Plus récemment, une série de travaux ont également cherché à dépasser le cadre des correspondances entre formation et emploi pour s'intéresser aux compétences qui seraient acquises dans les différentes formations et/ou requises dans les différents emplois. Il s'agirait ainsi de relâcher l'hypothèse strictement adéquationniste entre formation et emploi tout en soulignant l'existence d'un lien entre les acquis du système éducatif et ce qui serait nécessaire pour l'exercice d'un emploi.

L'article que nous proposons s'articulera autour de quatre parties. La première partie reviendra sur les travaux du Plan et la volonté de mettre en correspondance les emplois et les formations. La deuxième partie détaillera notamment les recherches développées autour du décalage professionnel généralement associé à un décalage vertical entre la hiérarchie de qualifications des emplois et celles des formations. La troisième partie discutera des travaux cherchant à appréhender l'existence d'une proximité plus horizontale entre les savoirs acquis dans certaines spécialités de formation et requis dans certains métiers. Nous reprendrons dans ces deux parties les mesures usuelles de la relation formation-emploi, leurs intérêts et leurs limites d'un point de vue méthodologique, ainsi que les principaux résultats auxquels elles aboutissent. Dans une quatrième partie, nous essaierons de montrer en quoi l'introduction d'une problématique en termes de compétences, portée initialement par des

travaux anglo-saxons, peut renouveler les débats sur la relation formation-emploi et dépasser, au moins partiellement, l'approche adéquationniste critiquée dans le débat scientifique (Tanguy, 1986).

De la planification à la mesure de la relation formation-emploi

L'origine de la recherche d'une équivalence entre formation et emploi est généralement attribuée aux travaux du Plan, notamment du IV^e et du V^e Plan. L'objectif était en premier lieu opérationnel : il était nécessaire de prévoir les risques associés à d'éventuelles pénuries de main-d'œuvre en étudiant la structure des besoins en personnel qualifié nécessaire pour l'exécution du Plan (Paul, 1989). Comme le souligne Tanguy (2002, p.697), il s'agissait, en créant une nomenclature de niveau puis de type de formation et non pas de diplôme, pour « les planificateurs de concevoir un langage commun qui permettent aux différents milieux de communiquer ». Elle montre néanmoins que les échanges ont surtout permis aux experts d'imposer leur proposition qui reposait sur une double hiérarchie des qualifications et des formations. Une première grille d'équivalence est ainsi apparue en 1961 entre des niveaux de qualification, définis en fonction du nombre d'années d'études, et les catégories professionnelles. Elle a fait l'objet de plusieurs arbitrages par la suite, pour conduire à une nomenclature approuvée en 1969 en 6 niveaux permettant de classer les emplois en fonction d'une formation normalement exigée, bien que cette grille admette l'existence d'autres voies d'accès aux emplois comme l'expérience professionnelle. Autrement dit, il s'agissait de faire le lien entre une qualification individuelle et une qualification de l'emploi, ce qui a posé rapidement de nombreuses questions sur l'équivalence entre ces deux aspects de la qualification (Salais, 1976). Cependant, cette hiérarchie de niveaux ne donne aucune information sur la correspondance entre une formation professionnelle et le métier qui peut être exercé par les salariés. En 1967, une nomenclature des formations en 36 postes a été proposée lors des travaux du V^e Plan. Elle a été étendue ensuite à 47 postes pour tenir compte de l'apparition de nouvelles formations et de la formation professionnelle (Taffin, 1976). Elle est restée opérationnelle jusqu'en 1994, puis a été remplacée par la Nomenclature des spécialités de formation (NSF).

Les deux nomenclatures devant faciliter les mises en correspondance verticale ou horizontale des for-

mations aux emplois ont été officialisées en 1969. Ainsi, comme le souligne Gensbittel (1996, p. 16), ces deux nomenclatures « censées permettre la conversion des besoins de qualification en besoins de formation » devaient conduire au cours des V^e et VI^e Plans à « la mise en système de l'Éducation nationale pour mettre en adéquation les flux de formation avec les besoins de la nation ». Cependant, malgré la progression des outils et de la réflexion sur les nomenclatures (Plassard & Pluchard, 1997), les méthodes de prévisions ont progressivement été abandonnées par les Plans qui ont suivi. Les nomenclatures statistiques créées et les tables de mises en correspondances sont néanmoins devenues des outils utilisés par différents organismes comme le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) ou l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) pour analyser la relation formation-emploi dans le cadre notamment des bilans Formation-Emploi (Affichard, 1983; Joint-Lambert, 1994).

Le déclassement comme décalage entre niveaux de diplôme et d'emploi

Dans une optique de niveau, cela s'est traduit par une série de travaux sur le déclassement, où l'un des objectifs était, notamment à partir de la table d'équivalence proposée par Affichard (1981), de mesurer l'évolution de la valeur des diplômés sur le marché du travail. À la différence des travaux des économistes sur les rendements salariaux de l'éducation et d'une partie de la littérature anglo-saxonne sur la suréducation (Hartog, 2000), il ne s'agissait pas de s'intéresser à la valeur salariale du titre scolaire mais à sa valeur professionnelle et sociale sur le marché du travail. Le concept de déclassement, au sens de déclassement professionnel, (ou de surclassement) permet de rendre compte des décalages horizontaux entre le niveau de diplôme normal requis pour occuper un emploi et le niveau réel du salarié occupant cet emploi. Dès la fin des années 1970, cela conduit d'ailleurs Affichard (1981) à s'inquiéter de l'élévation du déclassement dans l'enseignement technique court et d'un possible affaiblissement de la valeur d'échange de certains titres scolaires comme le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le Brevet d'études professionnelles (BEP) sur le marché du travail. Quelques années après, Charlot (1983) s'alarme du déclassement à l'issue de plusieurs filières universi-

taires comme la chimie, la biologie ou le droit, l'économie et la gestion, qui toucherait particulièrement les filles, même s'il s'interroge sur le lien entre déclassement et déqualification de la main-d'œuvre¹. Plus récemment, l'analyse de Couppié, Giret et Lopez (2005), reprenant la norme d'équivalence proposée par Affichard, indique que le déclassement s'aggrave pour chaque génération entrant sur le marché du travail depuis les années 1970, même s'il se réduit partiellement au cours des dix premières années de carrière.

Les critiques à l'encontre des grilles d'équivalence normative sont nombreuses. D'une part, le choix d'une nomenclature et encore moins la mise en correspondance de deux nomenclatures d'emploi et de formation ne sont pas neutres, comme l'ont souligné d'ailleurs les experts qui ont participé à leur construction (Blondet, 2000). Les méthodes de codifications des professions peuvent susciter également de nombreux biais et conduire à sous-estimer ou sur-estimer les correspondances entre formation et emploi, comme le soulignent Cédo et Lopez (2003). Se pose enfin la question de l'actualisation de la norme de correspondance. La transformation de l'offre de formation avec la création de nouveaux diplômes comme le bac professionnel, la licence professionnelle ou de nouvelles spécialités conduit à changer la grille de correspondance (Lemistre, 2010). Par ailleurs, les emplois se transforment également du fait du changement technologique, de la législation qui peut imposer des niveaux de diplômes plus élevés et de nouvelles formations pour les exercer.

Une autre stratégie est de ne pas postuler une norme d'équivalence *a priori* entre emploi et formation, mais de l'observer *a posteriori*. Cette norme est alors fixée par le statisticien qui propose de mesurer la densité des liens formation-emploi à partir de différents indicateurs statistiques. L'objectif est de repérer les liens les plus fréquents entre emploi et formation sur le marché du travail, qu'ils soient définis de manière horizontale ou verticale. Forgeot et Gautié (1997) ont ainsi proposé d'analyser le déclassement à partir d'un critère d'ordre statistique, en tenant compte de l'importance relative des catégories sociales à chaque niveau de diplôme et la part relative des différents

1 L'hypothèse avancée par Charlot (1983), qu'il n'a pas pu tester, est que les emplois occupés par les jeunes diplômés en situation de déclassement ne seraient que temporaires dans leur trajectoire professionnelle contrairement aux mêmes emplois occupés par des jeunes de l'enseignement secondaire.

diplômes dans chaque catégorie sociale. La perspective change dans la mesure où le déclassement devient une mesure relative à un contexte précis, le lien entre une hiérarchie des diplômes et la nomenclature agrégée des Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), une année donnée. La question de la finesse des nomenclatures reste néanmoins centrale, la norme dépendra du degré de désagrégation des nomenclatures d'emploi et de diplôme. La méthode présente cependant l'intérêt de pouvoir également proposer un taux corrigé de déclassement en fixant l'évolution de la structure des professions. Nauze-Fichet et Tomasini (2002, 2005) proposent une mesure alternative du déclassement en s'intéressant à la relation diplôme-salaire. Un individu est alors déclassé au sens des salaires « si plus de x % des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent mieux que ce dernier » (Nauze-Fichet & Tomasini, 2002, p. 35). La fixation de ce seuil de x % par le statisticien peut naturellement conduire à une vision plus ou moins restrictive du déclassement, ce qui conduit les auteurs à souligner la difficulté d'établir une mesure absolue de ce dernier. De plus, cette analyse du déclassement salarial suppose implicitement que la hiérarchie salariale résume assez fidèlement le niveau de qualification des postes de travail.

Une troisième stratégie a été adoptée pour analyser les correspondances entre niveau d'emploi et niveau de diplôme : l'analyse du déclassement subjectif (Bodier & Crenner, 1997 ; Giret, 2005). La norme d'équivalence entre emploi et formation est alors fixée par le salarié lui-même, à qui l'on demande de se prononcer sur son propre emploi. Cette approche, souvent privilégiée dans la littérature anglo-saxonne sur la suréducation, permet de tenir compte des exigences spécifiques du poste de travail et de s'affranchir du cadre rigide des nomenclatures d'emploi. Deux salariés peuvent occuper le même emploi avec des niveaux de qualification très différents en fonction des tâches qui lui sont affectées. La réponse dépend cependant de la subjectivité individuelle et peut être affectée par des considérations ne dépendant pas directement de la relation formation-emploi. Elle est d'ailleurs souvent plus fortement corrélée à d'autres motifs comme l'insatisfaction professionnelle ou l'absence d'une rémunération « suffisante ». Certaines variantes dans ce type d'approche permettent de limiter ce problème en demandant au salarié de faire un effort de généralisation. Il peut néanmoins y avoir une certaine ambiguïté dans les questions posées dans la

mesure où certaines se réfèrent au niveau de diplôme jugé nécessaire pour tenir correctement le poste de travail alors que d'autres interrogent sur le niveau nécessaire pour être recruté. Dans ce cas, le répondant peut considérer un niveau de déclassement comme normal, indépendamment des exigences de son poste de travail, s'il estime que c'est la norme sur le marché du travail ou dans son entreprise. On se rapprocherait alors d'une norme statistique qui évoluerait en fonction du marché du travail et des rapports de force entre employeurs et salariés.

Plusieurs travaux ont essayé de confronter les approches, soit sur l'ensemble d'une cohorte (Giret & Lemistre, 2004 ; Giret, 2005 ; Giret, Nauze-Fichet & Tomasini, 2006 ; Lemistre, 2007), soit sur des secteurs ou segments spécifiques du marché du travail (Di Paola, Moullet & Véro, 2005 ; Lizé, 2006). Tous concluent à l'existence d'un taux de déclassement non négligeable pour les jeunes qui entrent sur le marché du travail, même si l'évolution des différentes mesures, leur corrélation ou leurs conséquences salariales ou professionnelles peuvent varier assez sensiblement d'une mesure à l'autre. Lemistre (2007) propose même de combiner les approches, en prenant en compte l'approche subjective lorsque 50 % des jeunes se jugent déclassés dans un emploi, pour diminuer l'effet de la subjectivité individuelle, ce qui réduit assez sensiblement les taux de déclassement. Se pose naturellement la question de l'interprétation de ce niveau élevé de déclassement pour les jeunes générations. Certains plaident pour une inflation des diplômes (Duru-Bellat, 2006) alors que d'autres dénoncent le mythe de la dévalorisation (Maurin, 2007). La question de la stabilité des normes d'équivalence entre niveaux d'emplois et de diplômes est cependant déterminante dans ce débat, notamment lorsque les conditions économiques sont défavorables aux jeunes qui entrent sur le marché du travail (Fondeur & Minni, 2004). Ces normes d'équivalence pourraient, pour certains, n'être que le reflet plus ou moins diffus de la valeur marchande du diplôme sur le marché du travail alors que sa valeur d'usage serait de plus en plus exigée par les employeurs et nécessaire pour trouver un emploi (Poullaouec, 2011).

L'inadéquation comme décalage horizontal entre spécialités de formation et métiers

Si l'analyse en termes de niveaux de diplôme renvoie fréquemment à la question de la valeur marchande des titres scolaires, un ensemble de travaux s'est plutôt intéressé à la correspondance horizontale entre les domaines d'études et les métiers exercés. Ces travaux ont souvent concerné les formations professionnelles supposées transmettre des savoirs spécifiques ciblés sur l'exercice de certains métiers. Dans un cadre adéquationniste, deux propositions ont notamment émergé pour mettre en relation nomenclature de spécialités de formation et nomenclature d'emplois. Construire ces correspondances est apparu comme une nécessité pour des organismes comme le Céreq, devant étudier l'insertion des sortants des filières professionnelles. Même s'il convenait de ne pas afficher explicitement une posture adéquationniste qui a pourtant motivé la création du Céreq, il s'agissait de contribuer à l'usage décisionnel que l'on pouvait tirer des résultats des enquêtes d'insertion (Mansuy & Méhaut, 1999). Au sein de l'Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA), Barrat, Béduwé, Gensbittel *et alii* (1993) ont ainsi proposé une codification de la PCS en 59 domaines de savoirs définis par « les connaissances mobilisées dans l'exercice de la fonction individuelle ». Le travail a également été réalisé en dehors du Céreq, dans une posture d'aide à la décision pour les régions. L'enjeu était de classer différentes nomenclatures de formation initiale et continue en groupes de savoir suffisamment opérationnels pour aider les régions soucieuses de vouloir faire correspondre leurs formations aux emplois proposés. Vingt-deux Groupements Formations-Emplois (GFE), créés par Fourcade, Ourtau et Ourliac (1992), permettent ainsi de rapprocher par « corps de savoirs » les savoirs reçus en formation, les savoirs mis en œuvre dans l'emploi, les savoirs échangés sur le marché du travail. Comme précédemment, une table de passage est construite entre la PCS et la NSF. Dans les deux cas cependant, la méthode s'applique essentiellement aux formations professionnelles mais ne propose que des solutions très imparfaites pour des sortants de formations générales. La mise en place d'une correspondance biunivoque accentue le caractère adéquationniste de la méthode en imposant un lien entre formation et emploi qui peut s'avérer beaucoup plus complexe dans la réalité. De

plus, les effets de nomenclatures posent également question dans la mesure où l'on agrège des professions au sein de familles de métiers qui sont supposés avoir les mêmes exigences en matière de savoirs et l'on classe dans un domaine des formations pluridisciplinaires. Cette démarche volontariste de mettre en rapport spécialité de formation et type d'emploi a été développée dans d'autres pays, même si la logique adéquationniste est peut-être moins explicitement assumée (Wolbers, 2003)².

Conscients de ces critiques, Kirsh et Werquin (1995) reprennent l'approche de Barat, Béduwé, Gensbittel *et alii* (1993), mais n'en font qu'un indicateur parmi d'autres de la relation formation-emploi après un BEP. Ils le combinent à des approches statistiques et introduisent des indicateurs longitudinaux en comparant la situation au premier emploi et au dernier emploi, trois ans après la formation. L'objectif est alors de comprendre à la fois l'ancrage de certaines spécialités dans la formation mais également le renouvellement de la profession. Cette analyse longitudinale est d'ailleurs reprise par Couppié, Giret et Lopez (2005 puis 2009) à partir des enquêtes du Céreq sur deux générations de sortants du système éducatif. Ils montrent ainsi que, pour les diplômés de l'enseignement professionnel, l'adéquation n'est pas la norme : moins d'un jeune sur deux en France trouve un emploi en rapport avec sa spécialité de formation. S'il existe de légères différences par niveau d'études, le constat semble peu dépendre de la conjoncture économique au cours de laquelle les jeunes sont entrés sur le marché du travail. De plus, d'un point de vue longitudinal, la correspondance entre emploi et formation s'améliore dans les trois premières années de vie active, mais diminue au cours des quatre années qui suivent, pour revenir à un niveau très proche de celle du premier emploi, voir inférieur pour certaines formations. À partir de la nomenclature GFE, Lemistre (2008) et Bruyère et Lemistre (2010) obtiennent des résultats très proches : environ 40 % des jeunes de formation professionnelle trouvent après trois ans de vie active un emploi en rapport avec leur formation, avec des avantages en termes de rémunération très faibles. Autrement dit, la correspondance formation-emploi serait minoritaire et peu ou pas rentable pour les jeunes.

2 Wolbers (2003) qualifie ainsi d'« objective » la table de passage qu'il a construite entre la nomenclature ISCO des professions et 8 domaines d'études à partir des enquêtes Force de travail de 13 pays européens.

On peut reprocher aux recherches précédentes de travailler sur plusieurs niveaux de diplôme ou de spécialités de formation, souvent avec des nomenclatures trop agrégées. D'autres travaux (Couppié & Lopez, 2005; Giret, Mouillet & Thomas, 2003; Bonnal, Boumahdi, Favard *et al.*, 2005) qui se sont focalisés sur des métiers ou des niveaux de formation spécifiques concluent néanmoins à la faible densité des liens formation-emploi, sauf pour quelques professions, où être diplômé de la spécialité est une condition nécessaire pour l'exercice du métier. Une autre possibilité est de construire une table *ad hoc* de correspondance emploi-formation pour un diplôme donné. Cart et Toutin (2005) ont ainsi repris, pour chaque spécialité, les emplois cibles contenus dans les référentiels d'activité professionnelle des référentiels de formation des bacs professionnels. Cela leur a permis d'étudier la proximité entre les emplois réellement occupés par les jeunes à la sortie de ces formations en 1998 et ces emplois cibles. Cette méthode, qui peut apparaître comme la plus adéquationniste car reprenant la cible inscrite dans les objectifs de la formation, conduit aux mêmes résultats : 39% des jeunes obtiennent au bout de trois ans un emploi en lien avec leur formation, même si ce taux est un peu plus élevé pour les spécialités industrielles ou les formations préparées par apprentissage.

D'autres chercheurs ont privilégié une analyse statistique des liens formation-emploi (Dumartin, 1997; Torres & Chirache, 2001; Chardon, 2005; Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007). Les liens entre spécialités de formation et emploi sont alors observés *a posteriori* à partir d'un critère statistique permettant d'établir l'intensité de l'association. Comme le note par exemple Chardon (2005), l'intérêt n'est pas seulement de pointer les limites des analyses adéquationnistes de la relation formation-emploi, mais d'en souligner la complexité en apportant des éléments de compréhension sur les appariements sur le marché du travail, mais également sur la nature des activités professionnelles. Des liens formation-emploi peuvent apparaître parce que des activités professionnelles exigent certains savoirs jugés périphériques par les experts ou que ces activités ont évolué vers de nouvelles directions réclamant de nouveaux savoirs. D'autres facteurs liés aux trajectoires scolaires, sociales et professionnelles des jeunes peuvent également expliquer les différences assez sensibles de devenir professionnel pour des jeunes issus d'une même spécialité (Lainé, 2005; Béduwé & Giret, 2009). L'objectif de ces approches n'a donc pas été de sélectionner, à partir d'un critère statistique, une profession

unique ou même un ensemble de professions qui seraient adéquats, mais de considérer plutôt la dispersion ou la concentration des formations et des emplois.

D'un point de vue technique, l'indice de Gini a souvent été utilisé pour mettre en correspondance les nomenclatures, en général la NSF pour les formations et les Familles professionnelles de la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) du ministère du Travail pour les emplois, afin de se rapprocher d'une nomenclature de métiers. L'indice de Gini portant sur les formations traduit la concentration de la spécialité de formation sur certaines familles professionnelles, autrement dit, sa capacité de ciblage sur un certain nombre de métiers. Symétriquement, l'indice de Gini portant sur les métiers peut correspondre, pour Béduwé, Espinasse et Vincens (2007, p. 111), à « un indicateur de concurrence entre les formations pour fournir les compétences nécessaires à un métier » mais également à « une mesure de la contrainte d'approvisionnement qu'ont supporté les entreprises sur cet emploi ». Si la combinaison des deux indices conduit à une matrice emploi-formation plutôt symétrique, elle pointe également des formations qui diffusent au-delà de leur cible (dans le secrétariat par exemple) ainsi que des emplois qui recrutent au-delà de leur formation adéquate (les ingénieurs informatiques). De plus, dans certaines familles professionnelles, une relation formation-emploi plutôt forte ne signifie pas pour autant le recrutement de jeunes diplômés de la spécialité. Chardon (2005) montre ainsi que, dans une quinzaine de familles professionnelles, souvent des emplois qualifiés de niveau V, malgré un lien fort entre formation et emploi, la part des jeunes recrutés ou composant les effectifs de la profession est très faible par rapport à celle des salariés expérimentés. La relation formation-emploi se structure autour de l'accès à la profession de ces derniers et non pas des sortants de formation initiale. Il est possible, à partir de ces différents indices, de déterminer des seuils de concentration et d'en déduire des taux d'adéquation statistique. La confrontation des méthodes statistiques et normatives (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007; Couppié, Giret & Lopez, 2009) conduit généralement à des indicateurs assez proches, souvent plus cohérents que dans l'analyse du déclassement.

Peu de travaux en France ont proposé des mesures subjectives de la relation entre spécialité de formation et emploi, même si quelques enquêtes ont ponctuellement interrogé les diplômés sur la formation la plus appropriée pour leur emploi (Beaupère & Giret, 2008).

Ce type de questionnement est plus présent dans d'autres pays où les chercheurs semblent moins réticents vis-à-vis des questions subjectives concernant la relation formation-emploi. L'étude comparative entre la Grande-Bretagne et l'Allemagne, proposée par Brennan, Lyon, Schomburg *et alii* (1995), souligne que l'opinion des diplômés sur le lien entre leur domaine de formation et leur emploi est une dimension tout aussi importante de leur insertion que le salaire ou le taux d'accès à l'emploi. Pour Witte et Kalleberg (1995), l'intérêt de l'approche subjective est plus méthodologique : les erreurs ou les flous dans la codification des emplois rendent trop restrictive une analyse normative basée pourtant sur l'analyse des emplois à partir des programmes de formation par apprentissage en Allemagne. L'analyse comparative de Murdoch et Paul (2007), à partir d'une enquête dans une douzaine de pays, indiquait une certaine cohérence en ce qui concerne l'opinion qu'ont les diplômés du lien formation-emploi pour chaque discipline. Cette perception est en général d'autant plus forte qu'il existe des marchés professionnels fermés qui nécessitent un diplôme dans la spécialité de l'étudiant. Cependant, l'analyse suggère également que les disparités de perception entre les diplômés des différents pays peuvent être liées à des biais culturels dans la réponse à l'ensemble des questions de satisfaction. D'autres travaux privilégient des questions plus indirectes en demandant aux diplômés en emploi s'ils referaient les mêmes choix en termes de domaines de formation (Borghans & Golsteyn, 2007 ; Mora, 2010). Ils montrent ainsi que ces regrets sont souvent associés aux autres mesures de la non-correspondance entre formation et emploi.

De la relation formation-emploi à la relation compétences-emploi

Dans les années 1990, une série de recherches sur la relation formation-emploi s'est réorientée vers la mesure des compétences susceptibles d'être acquises en formation et d'être demandées sur le marché du travail. L'objectif était de mettre en rapport d'un côté les capacités et caractéristiques d'une personne et de l'autre les besoins requis dans les emplois lors de l'exercice des différentes tâches (Spenner, 1990). Souvent issues de travaux anglo-saxons, elles ne se sont développées en France que récemment, notamment dans le cadre d'enquêtes menées sur plusieurs pays. L'intérêt de se focaliser sur les compétences y est justifié par des

facteurs structurels liés aux évolutions du marché du travail. L'augmentation de la mobilité professionnelle dans les carrières apparaît très souvent comme une des principales explications : la nécessité de changer de métiers tout au long de la vie professionnelle rendrait de plus en plus obsolète la mise en place de tables de correspondances entre formation et emploi. En revanche, elle conduit à s'intéresser aux compétences et notamment aux compétences transférables qui sont valorisables dans plusieurs emplois (Allen & Van der Velden, 2011)³. Un second argument généralement évoqué est la transformation des emplois liée à l'innovation (Paul & Suleman, 2005), ce qui rejoint la critique des approches en termes de progrès technique biaisé sur le déclassement⁴. Au sein de chaque emploi, les tâches exercées se transforment et s'enrichissent par de nouvelles compétences liées à l'utilisation de nouvelles technologies et à des changements dans l'organisation du travail. Certains emplois auraient aujourd'hui besoin de nouvelles compétences par rapport à ces dernières décennies, alors que des compétences plus anciennes ne seraient plus aussi utiles. Il est même possible que l'obsolescence des compétences acquises touche certains salariés qui ne les utiliseraient plus (De Grip & Van Loo, 2002), d'où l'intérêt de regarder plus finement les besoins au sein de chaque emploi et les compétences effectivement utilisées à différents moments de la carrière. Enfin, la montée en puissance de l'emploi tertiaire où les grilles de classification sont peu nombreuses et la codification des tâches souvent moins explicite renforce la complexité de mettre en relation emplois et formation et de procéder à des analyses plus fines. Le délitement des liens en France entre diplômes et conventions collectives invalide en partie les analyses normatives passées et rend hasardeuse la construction de nouvelles grilles de correspondances entre formation et emploi (Caillaud, 2011).

Une des difficultés a été cependant de définir et mesurer ces compétences dans des enquêtes statistiques. Comme le souligne Spenner (1990), à partir d'un premier bilan des recherches réalisées depuis le début

3 Allen et Van der Velden (2011) proposent ainsi une typologie des 4 grandes compétences qui seraient plus ou moins requises pour les emplois qualifiés en Europe et qui pourraient être acquises en formation pour les diplômés de l'université : l'expertise professionnelle, la capacité à s'adapter, la capacité à innover, la capacité à mobiliser les ressources humaines.

4 Selon ces approches, le déclassement ne serait qu'apparent. Il viendrait d'une exigence de nouvelles qualifications et compétences pour une profession donnée.

des années 1970 aux États-Unis, la diversité des positionnements théoriques et des approches méthodologiques ne rend pas aisée la mise en place de mesures consensuelles. Si les nomenclatures des emplois et des formations sont régulièrement soumises à de nombreuses critiques, elles restent encore une référence commune pour les experts, chercheurs et statisticiens de la relation formation-emploi. Les premières mesures des compétences ont donc été assez indirectes. Aux États-Unis, les travaux de Hartog (1980) ou plus récemment d'Ingram et Neumann (2006) se sont référés au répertoire national des professions, le *Dictionary of Occupational Titles* (DOT), pour proposer une liste des activités et des compétences requises pour chaque profession. Ils analysent ensuite, à partir du recensement américain, l'effet des compétences requises sur les salaires pour essayer d'identifier la prime salariale accordée à chaque catégorie de compétences sur le marché du travail. Cependant, ils ne disposent pas d'information sur les compétences réellement acquises par les salariés et sur le lieu d'acquisition de ces compétences.

L'option proposée par Green (1998), basée sur l'exploitation du *Skills Survey* en Angleterre, s'appuie en revanche sur une interrogation directe des salariés sur le contenu de leur activité professionnelle, puis en déduit les compétences professionnelles qui y sont associées. Le niveau des compétences demeure néanmoins auto-évalué et ne porte que sur les compétences requises dans l'emploi. D'autres travaux ont opté par la suite pour une confrontation plus explicite entre les compétences acquises lors de la formation ou en cours de carrière et les compétences requises sur le poste de travail. C'est notamment le cas des travaux qui se sont développés dans le cadre de deux enquêtes européennes sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur (Teichler, 2007; Allen & Van der Velden, 2011). Les compétences auto-évaluées sont souvent très générales et peu spécifiques à certaines formations à l'exception d'une question sur la maîtrise de son domaine disciplinaire (García-Aracil & Van der Velden, 2008). D'un point de vue méthodologique se pose naturellement la question des biais dans l'auto-évaluation des compétences, comme dans les mesures de l'adéquation ou du déclassement. Arnold et Davey (1992) soulignent d'ailleurs les risques d'une surestimation de la part des employés dans l'utilisation des compétences en les comparant à l'évaluation de ces mêmes compétences par leur supérieur en Grande-Bretagne. Cela suppose néanmoins que ces derniers aient une vision plus objective des compétences utilisées dans le poste

de travail, hypothèse que défendent également Sgobbi et Suleman (2013). D'autres recherches sur l'auto-évaluation des salariés considèrent cependant que ces biais sont réduits en soulignant la cohérence des réponses, le faible taux de non-réponse et les corrélations entre le niveau des compétences déclarées et le salaire des diplômés (Van Loo & Semeijin, 2004). Les approches basées sur l'auto-évaluation des compétences présentent en outre l'intérêt de s'adapter à des enquêtes issues de différentes disciplines et de différents niveaux d'études, mais, par construction, écartent toute hypothèse adéquatniste puisque les compétences spécifiques à certaines formations sont rarement introduites. Les résultats montrent que les jeunes considèrent que le niveau d'acquisition de la grande majorité des compétences est sensiblement inférieur aux besoins du poste de travail dans la majorité des pays européens (García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Une autre option a été d'introduire des mesures des compétences de base, en littérature ou en numératie par exemple. Elles sont régulièrement utilisées comme facteur explicatif de la rémunération des diplômés depuis les années 1970 (Taubman & Wales, 1974; Murname, Willett & Levy, 1995; McIntosh & Vignoles, 2001). L'une des idées sous-jacentes serait que le signal donné par le diplôme serait trop hétérogène, du fait notamment de l'augmentation des diplômés ayant le même diplôme. Les capacités d'expression écrite ou orale permettraient à ceux qui les détiennent d'accéder aux emplois les mieux rémunérés ou les plus qualifiés. L'enquête PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) présente l'intérêt de mesurer le niveau de compétences des adultes en littérature, numératie et résolution de problèmes dans 22 pays. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013) propose ainsi un indicateur du niveau de compétences requis basé sur les compétences possédées par les personnes travaillant dans la même profession et se considérant comme bien appariées à leur emploi. Allen, Van der Velden et Levels (2013), toujours à partir des données PIAAC, privilégient une mesure permettant de comparer les compétences acquises aux compétences utilisées dans l'emploi, qui sont auto-déclarées par les individus. Bien que les méthodes soient assez différentes, ils ont pu construire une norme de correspondance statistique, définie par un niveau normal d'utilisation, et identifier ainsi une sous-utilisation et une sur-utilisation des compétences en numératie et littérature. Les liens entre ces différentes mesures et une mesure subjective du

déclassement présente dans les données PIAAC sont cependant assez faibles sauf pour quelques pays comme la France où la sous-utilisation des compétences en littératie et numératie conduit systématiquement à des situations de déclassement.

D'autres travaux ont proposé d'intégrer de manière complémentaire un ensemble de compétences non cognitives pour expliquer l'accès des diplômés au marché du travail. Même s'ils se focalisent plus sur l'analyse des salaires que sur la relation formation-emploi, l'objectif est de montrer que certaines compétences générales et non disciplinaires, pouvant être transmises par le système éducatif, peuvent influencer les carrières des diplômés sur le marché du travail. Bowles, Gintis et Osborne (2001) soulignent l'importance des effets de ces variables sur le salaire. Plus récemment, des travaux associant économistes et psychologues (Almlund, Duckworth, Heckman *et alii*, 2011 ; Heckman & Kautz, 2012) soulignent l'importance de ces caractéristiques, désignées sous le nom de « *soft skills* » dans l'explication des rémunérations, notamment pour les jeunes qui sont en échec scolaire ou universitaire. Se pose cependant la question de la transmission de ces compétences au sein du système éducatif, la différence entre traits de personnalité et compétences non cognitives étant parfois très mince, alors qu'elles deviennent une préoccupation centrale dans les modes de recrutement (Bailey & Léné, 2013). Étant donné l'effort que font certains établissements de formation pour aider les jeunes dans leur insertion professionnelle (Rose, 2014), il ne semble pas illogique que la mesure de ces compétences soit intégrée à l'analyse de la relation formation-emploi.

Les travaux réalisés en France sur la mesure des compétences pour étudier la relation formation-emploi restent néanmoins assez embryonnaires même s'ils se développent ces dernières années, notamment par le biais d'enquêtes comparatives menées dans plusieurs pays (Paul, 2002, 2011 ; Giret, Guégnard, Murdoch *et alii*, 2012)⁵. Ils se basent souvent sur l'auto-déclaration des diplômés auxquels il est demandé de comparer les compétences acquises en formation et requises dans leur emploi. Utilisant cette même méthodologie, mais à partir des enquêtes du Céreq en France, Calmand, Giret, Lemistre *et alii* (2015) soulignent que les diplômés de

master, quatre ans après leur master, perçoivent un déficit de compétences générales beaucoup plus important que pour les compétences spécifiques. Ces dernières sont identifiées par le Céreq pour chaque diplôme à partir de l'examen des fiches du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Toujours à partir des enquêtes du Céreq, une autre stratégie est d'utiliser des questions plus subjectives sur l'anticipation qu'ont les jeunes de leur avenir, pour construire des indicateurs de compétences non cognitives (Bensidoun & Trancart, 2015), mais là encore, la mesure n'est qu'une approximation très indirecte de ce que peut être une compétence.

D'autres enquêtes permettent de repérer les compétences de base des adultes, comme les enquêtes Information et vie quotidienne de l'INSEE de 2004 et de 2011. Branche-Seigeot et Giret (2014) montrent qu'à diplôme égal, les salariés qui souffriraient le plus d'un déclassement professionnel seraient ceux qui ont le plus faible niveau d'acquisition des compétences de base. Les résultats sur l'échantillon français de l'enquête PIAAC exploités par la DARES conduisent cependant à quelques nuances. Les employés et les ouvriers non qualifiés semblent sous-utiliser leurs compétences en numératie et en littératie dans leur travail par rapport à leur niveau individuel de compétences de base, contrairement aux cadres et aux professions intermédiaires (Branche-Seigeot, 2015). Autrement dit, les employés non qualifiés n'utiliseraient qu'une partie de leurs compétences. Cependant, la faible valorisation salariale de ces compétences, observée à partir de l'échantillon français de PIAAC, interroge la capacité de ce type d'enquête à les mesurer correctement.

Conclusion

Depuis les années 1960, de nombreuses recherches ont proposé différentes mesures de la relation formation-emploi. Le constat général montre que les démarches adéquationnistes, qui ont inspiré certaines de ces mesures, sont loin d'être validées par les analyses faites à partir des enquêtes sur le marché du travail. Il nous paraît cependant important de faire la distinction entre, d'une part, l'intérêt de proposer des mesures du lien formation-emploi et, d'autre part, le danger de s'inscrire dans un paradigme adéquationniste, notamment pour l'aide à la décision. Cela est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'évaluer une formation ou une politique éducative en fonction du lien formation-emploi. Pour les jeunes et encore plus pour les salariés expérimentés, trouver un emploi en rapport avec sa formation initiale

5 Il s'agit notamment de l'enquête REFLEX sur l'insertion et les compétences des 40000 jeunes diplômés en Europe et au Japon. Elle a été menée par un consortium d'une vingtaine d'équipes de recherche et financée par le 6^e programme-cadre pour la recherche et le développement de l'Union européenne.

ou même utiliser les compétences acquises lors de leur formation n'est pas une finalité en soi. Le lien formation-emploi dépend de la nature et du nombre des emplois proposés, de la qualité du travail, des possibilités de mobilité et plus généralement de l'ensemble du rapport salarial. Il s'inscrit également au sein de chaque pays par des positionnements sociétaux définis par les régimes d'action publique en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie (Verdier, 2008).

Il convient cependant d'éviter un autre écueil qui serait de renoncer par principe à toute mesure de la relation formation-emploi. Sauf à postuler *a priori* l'absence totale de liens entre la formation et l'emploi, ce qui serait également contradictoire avec la majorité des travaux que nous avons pu examiner, il est aussi nécessaire de discuter des différentes mesures, de souligner leur intérêt, leur faiblesse mais également les conventions sur lesquelles elles se basent. Pour Desrosières (2008, p. 12), un des dangers de la quantification en sciences sociales et de la mesure qui lui est associée

est l'oubli des conventions initiales : « Une fois les procédures de quantification codifiées et routinisées, leurs produits sont réifiés. Ils tendent à devenir la réalité, par un effet de cliquet irréversible. Les conventions initiales sont oubliées, l'objet quantifié est comme naturalisé et l'emploi du verbe mesurer vient machinalement à l'esprit et sous la plume ». L'ensemble des mesures de la relation formation-emploi, des approches normatives aux approches plus subjectives, s'appuient sur des conventions issues d'interactions sociales dont il faut débattre. Il est en de même pour la montée en puissance des mesures en termes de compétences qui peuvent également participer à une fragilisation générale de la relation salariale même si elles sont censées informer sur la valeur d'usage des qualifications (Monchatre, 2010).

Jean-François Giret

Université de Bourgogne Franche-Comté, IREDU
(EA7318), Centre associé Céreq de Dijon
jean-francois.giret@u-bourgogne.fr

Bibliographie

- AFFICHARD J. (1981). « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1973 ». *Économie et statistique*, n°173, p.7-26.
- AFFICHARD J. (1983). « Nomenclatures de formation et pratiques de classement ». *Formation emploi*, n°4, p.47-61.
- ALLEN J. & VAN DER VELDEN R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society*. Berlin: Springer.
- ALLEN J., VAN DER VELDEN R. & LEVELS M. (2013). « Skill mismatch and skill use in developed countries: Evidence from the PIAAC study ». *ROA Research Memorandum*, n°017.
- ALMLUND M., DUCKWORTH A., HECKMAN J. J. & KAUTZ T. (2011). « Personality psychology and economics ». In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Wößmann, *Handbook of the Economics of Education*, vol. 4. Amsterdam : Elsevier, p.1-181.
- ARNOLD J. & DAVEY K. M. (1992). « Self-ratings and supervisor ratings of graduate employees' competences during early career ». *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 65, n°3, p.235-250.
- BAILLY F. & LÉNÉ A. (2013). « The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study ». *Employee Relations*, vol.35, n°1, p.79-97.
- BARRAT D., BÉDUWÉ C., GENSBITTEL M.-H., GUILLIET B. & HILLAU B. (1993). *Familles professionnelles : un classement des emplois fondé sur l'analyse des contenus d'activité*. Marseille : CERREQ.
- BEAUPÈRE N. & GIRET J.-F. (2008). « Étudier l'insertion des étudiants. Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national ». *Notes Emploi formation*, n°28, p.1-55.
- BÉDUWÉ C. & GIRET J.-F. (2009). « Adéquation Formation Emploi : de la définition d'une cible professionnelle à la réalité du marché du travail... ». *Administration et éducation*, n°123, p.137-149.
- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J. M. & VINCENS J. (2007). « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation ». *Formation emploi*, n°99, p.103-112.
- BENSIDOUN I. & TRANCART D. (2015). « Écarts de salaires hommes femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ? ». *Documents de travail du Centre d'études de l'emploi*, n°177.
- BLAUG M. (1967). « Approaches to educational planning ». *The Economic Journal*, vol.77, n°306, p.262-287.
- BLONDET D. (2000). « Les niveaux de formation ». *CPC info*, n°30, p.17-22.
- BODIER M. & CRENNER E. (1997). « Adéquation entre formation et emploi : ce qu'en pensent les salariés ». *INSEE première*, n°525.
- BONNAL L., BOUMAHDHI R., FAVARD P. & MENDES S. (2005). « Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau CAP-BEP ? Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de lycée professionnel ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p.126-141.
- BORGHANS L. & GOLSTEYN B. (2007). « Skill transferability, regret and mobility ». *Applied Economics*, vol.39, n°13, p.1663-1677.

- BOWLES S., GINTIS H. & OSBORNE M. (2001). « Incentive-enhancing preferences: personality, behavior, and earnings ». *American economic review*, vol. 91, n° 2, p. 155-158.
- BRANCHE-SEIGEOT A. (2015). « Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail. Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? ». *Document d'études de la DARES*, n° 193.
- BRANCHE-SEIGEOT A. & GIRET J.-F. (2014). « Le niveau de compétences de base peut-il expliquer le déclassement ou le surclassement sur le marché du travail ? ». *Économies et Sociétés, Série AB Socio-économie du Travail*, vol. 9, n° 36, p. 1439-1471.
- BRENNAN J., LYON S., SCHOMBURG H. & TEICHLER U. (1995). « Employment and Work of British and German Graduates ? ». In J. Brennan, M. Kogan & U. Teichler, *Higher Education and Work*. Londres : Jessica Kingsley Publishers, p. 47-98.
- BRUYÈRE M. & LEMISTRE P. (2005). « Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation : une situation rentable ? ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 249-260.
- BRUYÈRE M. & LEMISTRE P. (2010). « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? ». *Revue d'économie politique*, vol. 120, n° 3, p. 539-561.
- CALMAND J., GIRET J.-F., LEMISTRE P. & MENARD B. (2015). « Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? ». *Bref du Céreq*, n° 340.
- CAILLAUD P. (2011). « Diplômes et conventions collectives : un lien en voie de délitement ». In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés*. Paris : La Dispute, p. 247-260.
- CART B. & TOUTIN M.-H. (2005). « Correspondance entre formations et emplois : l'exemple des sortants de filières professionnelles de niveau Bac ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 97-110.
- CÉDO F. & LOPEZ A. (2003). « Codifier la nomenclature PCS à quatre chiffres : une ambition raisonnable ? Analyse d'un flou statistique sur la relation formation-emploi ». *Notes Emploi Formation*, n° 2.
- CHARDON O. (2005). « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers ». *Économie et statistique*, n° 388-389, p. 37-55.
- CHARETTE M.- F. & MENG R. (1998). « The determinants of literacy and numeracy, and the effect of literacy and numeracy on labour market outcomes ». *Canadian Journal of Economics*, tome XXXI, n° 3, p. 495-517.
- CHARLOT A. (1983). « Les universités, le marché du travail et les emplois : monopole, concurrence et déclassement ». *Formation emploi*, n° 3, p. 55-63.
- COUPPIÉ T. & LOPEZ A. (2003). « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? ». *Bref du Céreq*, n° 196.
- COUPPIÉ T. & LOPEZ A. (2005). « Les diplômés professionnels de niveau Cap/Bep dans l'archipel des employés : une reconnaissance en baisse ? ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 179-188.
- COUPPIÉ T., GIRET J.-F. & LOPEZ A. (2005). « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 79-96.
- COUPPIÉ T., GIRET J.-F. & LOPEZ A. (2009). « Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes ». In INSEE, *Formations et emploi édition 2009*. Paris : INSEE, p. 43-56.
- DE GRIP A. & VAN LOO J. (2002). « The Economics of Skills Obsolescence : A Review ». In A. De Grip, J. Van Loo & K. Mayhew, *The Economics of Skills Obsolescence*. Bradford : Emerald Group Publishing Limited, p. 1-26.
- DESROSIÈRES A. (2008). *L'argument statistique : pour une sociologie historique de la quantification*. Paris : Presses des Mines.
- DI PAOLA V., MOULLET S. & VERO J. (2005). « Le déclassement dans les fonctions publiques d'État et territoriale ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 314-333.
- DUMARTIN S. (1997). « Formation-emploi : quelle adéquation ? ». *Économie et statistique*, n° 303, p. 59-80.
- DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil.
- FONDEURY. & MINNI C. (2004). « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail ». *Économie et statistique*, n° 378, p. 85-104.
- FORGEOT G. & GAUTIÉ J. (1997). « Chômage des jeunes et processus de déclassement ». *Économie et statistique*, n° 304-305, p. 53-74.
- FOURCADE B., OURTAU M. & OURLIAC G. (1992). « Les GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi dans les régions ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 4, p. 383-410.
- GARCÍA-ARACIL A. & VAN DER VELDEN R. (2008). « Competencies for Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and their Payoffs ». *Higher Education*, vol. 55, n° 2, p. 219-239.
- GENSBITTEL M.-H. (1996). « La formation professionnelle initiale : histoire, acteurs et enjeux ». *Éducation et formations*, n° 45, p. 11-20.
- GIRET J.-F. (2005). « Quand les jeunes s'estiment déclassés ». In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, p. 279-288.
- GIRET J.-F., GUÉGNARD C., MURDOCH J. & SOUHAIT M. (2012). « La valeur des compétences dépasse-t-elle la valeur des diplômés ? ». In N. Richez-Battesti, F. Petrella & P. Gianfaldoni, *Travail, organisations et politiques publiques : quelle soutenabilité à l'heure de la mondialisation ? : 32^{es} journées de l'Association d'économie sociale*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 249-265.
- GIRET J.-F. & LEMISTRE P. (2004). « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômés ? ». *Brussels Economic Review*, vol. 47, n° 3, p. 483-503.

- GIRET J.-F., MOULLET S. & THOMAS G. (2003). « De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années dans la vie active de la Génération 98 ». *Notes Emploi formation*, n°1.
- GIRET J.-F., NAUZE-FICHET E. & TOMASINI M. (2006). « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail ». In INSEE, *Données sociales. La société française édition 2006*. Paris : INSEE, p.307-314.
- GREEN F. (1998). *The Value of Skills*. Canterbury : University of Kent. En ligne : <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ukc/ukcedp/9819.pdf> (consulté le 23 octobre 2014).
- HARTOG J. (1980). « Earnings and capability requirements ». *Review of Economics and Statistics*, vol.62, n°2, p.230-240.
- HARTOG J. (2000). « Over-education and earnings: Where are we, where should we go? ». *Economics of Education Review*, vol.19, n°2, p.131-147.
- HECKMAN J. J. & KAUTZ T. (2012). « Hard evidence on soft skills ». *Labour economics*, vol.19, n°4, p.451-464.
- INGRAM B. F. & NEUMANN G. R. (2006). « The returns to skill ». *Labour Economics*, vol.19, n°1, p.35-59.
- JOIN-LAMBERT E. (1994). « Les bilans formation-emploi depuis 1973 ». *Économie et statistique*, n°277-278, p.7-18.
- KIRSCH J. L. & WERQUIN P. (1995). « Quelque part... une relation formation-emploi : spécialité de formation-emploi occupé. Le cas du BEP ». *Formation emploi*, n°52, p.29-47.
- LAINÉ F. (2005). « De la spécialité de formation au métier : cas du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration-alimentation et du commerce ». *Économie et statistique*, n°388-389, p.145-169.
- LEMISTRE P. (2007). « Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir ». *Note du Lirhe*, n°438.
- LEMISTRE P. (2008). « Quelle est l'ampleur du désajustement entre spécialités de la formation et de l'emploi? ». In J.-J. Paul & J. Rose, *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante-cinq questions*. Paris : Dunod, p.145-150.
- LEMISTRE P. (2010). *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes?* Toulouse : Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- LIZÉ L. (2006). « Facettes du déclassement, quel rôle pour les politiques de l'emploi? ». *Travail et emploi*, n°107, p.33-45.
- MANSUY M. & MÉHAUT P. (1999). « Les enquêtes d'insertion : usages savants, usages décisionnels ». In J.-J. Paul, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- MAURIN É. (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Éd. du Seuil.
- MCINTOSH S. & VIGNOLES A. (2001). « Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes ». *Oxford Economic Papers*, t.LIII, n°3, p.453-481.
- MONCHATRE S. (2010). « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications ». *¿ Interrogations?*, n°10. En ligne : <http://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour> (consulté le 23 octobre 2014).
- MORA T. (2010). « Why do higher graduates regret their field of studies? Some evidence from Catalonia, Spain ». *Education Economics*, vol.18, n°1, p.93-109.
- MURDOCH J. & PAUL J.-J. (2007). « Links Between Knowledge and Work and Appropriateness of Education ». In U. Teichler, *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht : Springer Publishers, p.143-158.
- MURNANE R. J., WILLETT J. B. & LEVY F. (1995). « The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination ». *The Review of Economics and Statistics*, vol.77, n°2, p.251-266.
- NAUZE-FICHET E. & TOMASINI M. (2002). « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement ». *Économie et statistique*, n°354, p.21-48.
- NAUZE-FICHET E. & TOMASINI M. (2005). « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial ». *Économie et statistique*, n°388-389, p.57-83.
- OCDE (2013). *Skills Outlook: first results from the OECD Survey of Adult Skills (volume 1)*. Paris : OCDE.
- PAUL J.-J. (1989). *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*. Paris : Economica.
- PAUL J.-J. (2002). « Are Universities Ready to Face the Knowledge-Based Economy? ». In J. Enders & O. Fulton, *Higher Education in a Globalising World*. Amsterdam : Springer Netherlands, p.207-220.
- PAUL J.-J. (2011). « Graduates in the knowledge and innovation society ». In J. Allen & R. Van der Velden, *The flexible professional in the knowledge society*. Berlin : Springer, p.111-137.
- PAUL J.-J. & SULEMAN F. (2005). « La production de connaissances dans la société de la connaissance ». *Éducation et société*, vol.15, n°1, p.19-43.
- PLASSARD J.-M. & PLUCHARD T. (1997). « Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification ». *Travail et emploi*, n°71, p.65-82.
- POULLAOUÉC T. (2011). « L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire ». In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômes*. Paris : La Dispute, p.37-49.
- ROSE J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SALAIS R. (1976). « Qualification individuelle et qualification de l'emploi ». *Économie et statistique*, n°81-82, p.3-12.
- SGOBBI F. & SULEMAN F. (2013). « A methodological contribution to measuring skill (mis)match ». *The Manchester School*, vol.81, n°3, p.420-437.
- SPENNER K. I. (1990). « Skill meanings, methods, and measures ». *Work and Occupations*, vol.17, n°4, p.399-421.
- TAFFIN C. (1976). « Les nomenclatures de professions et de formations ». *Économie et statistique*, n°81-82, p.95-103.
- TANGUY L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.

- TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) ». *Revue française de sociologie*, n° 43-44, p. 685-709.
- TAUBMAN P. & WALES T. (1974). « Effects of Education and Mental Ability on Income: The Evidence from the Wolfe-Smith Data ». In P. Taubman & T. Wales, *Higher Education and Earnings: College as an Investment and Screening Device*. New York : McGraw-Hill Inc, p.37-56.
- TEICHLER U. (2007). *Careers of University Graduates, Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Berlin : Springer.
- TORRES D. & CHIRACHE S. (2001). « Analyse des liens formation-emploi chez les jeunes débutants ». *Note d'information*, n° 01.60, p. 1-6.
- VAN LOO J. & SEMEIJN J. (2004). « Defining and measuring competences: An publication to graduate surveys ». *Quality and Quantity*, vol. 38, n° 3, p. 331-349.
- VERDIER É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 195-225.
- VINCENS J. (2006a). « Universités : un diplôme et un emploi pour chaque étudiant ». *Note du Lirhe*, n° 437, 47 p.
- VINCENS J. (2006b). « Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performance d'insertion. Note complémentaire ». *Note du Lirhe*, n° 432. En ligne : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009974>> (consulté le 23 octobre 2015).
- WITTE J. C. & KALLEBERG A. L. (1995). « Matching training and jobs: the fit between vocational education and employment in the German labour market ». *European Sociological Review*, vol. 11, n° 3, p. 293-317.
- WOLBERS M. H. J. (2003). « Job mismatches and their labour-market effects among school-leavers in Europe ». *European Sociological Review*, vol. 19, n° 3, p. 249-266.

