

UNITE D'ENSEIGNEMENT

« ECONOMIE DE L'EDUCATION –2E »

SOUS-MODULE DE BASE

« NOTIONS FONDAMENTALES DE L'ECONOMIE DE L'EDUCATION »

E-THEME N°2

« REMISE EN CAUSE ET ELARGISSEMENT DE LA
THEORIE DU CAPITAL HUMAIN »

AUTEUR : [Pierre GRAVOT](#)

DERNIERE MISE A JOUR : février 2007

PREREQUIS : *ethème1, la théorie du consommateur, la notion de bien collectif.*

MOTS CLES : *signal, effet d'offre, expérience professionnelle (générale ou spécifique), formation initiale et continue, VAE*

OBJECTIFS : *prendre du recul par rapport à la théorie stricte du capital humain et au cadre limité de la formation initiale, en proposant quelques analyses critiques et en élargissant le champ de l'analyse*

Degré d'importance : *notion fondamentale*

SOMMAIRE

La théorie du capital humain telle que nous l'avons présentée n'est pas exempte de critiques qui, sans la détruire, appellent au moins une réflexion et un approfondissement de l'analyse. On insistera d'abord sur le caractère partiel de l'analyse traditionnelle. Nous présenterons ensuite les remises en cause plus fondamentales que nous proposent les théories du "signal" et de la consommation. Nous envisagerons enfin un élargissement du champ de l'analyse au delà de la seule formation initiale. 4

1. LE CARACTERE PARTIEL DE LA THEORIE TRADITIONNELLE DU CAPITAL HUMAIN 4

La théorie du capital humain postule que les individus se fondent sur le taux de rendement pour prendre leurs décisions. Il est tout à fait évident que certains éléments non pris en compte dans cette approche sont susceptibles d'avoir une influence notable sur la décision de l'individu : les éléments non monétaires, familiaux, l'incertitude, la dimension "consommation" des études et les effets d'offre. 4

- 1.1 – LA DIMENSION NON MONETAIRE DE LA DECISION 4
- 1.2 – LA DIMENSION FAMILIALE DU CHOIX..... 5
- 1.3 – L'INCERTITUDE DANS LES CHOIX..... 6
- 1.4 – LA DIMENSION "CONSUMMATION" DES ETUDES 6
 - 1.4.1 – *L'éducation, bien de consommation privée* 6
 - 1.4.2 – *La dimension collective de l'éducation* 7
- 1.5 – LES EFFETS D'OFFRE DE FORMATION..... 8

2. - LES THEORIES DU SIGNAL, REMISE EN CAUSE DE LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN ? . 9

Le deuxième point d'interrogation concerne la liaison éducation - revenu, élément central de la théorie du capital humain, dont la logique est sans doute plus complexe que le modèle de base peut nous le faire croire. Dès lors, on peut envisager une remise en cause de cette liaison, c'est ce que nous proposent les théories du "signal". Toutes s'interrogent sur l'impact de la formation initiale sur la productivité des individus. 9

- 2.1 – LES THESES PROPOSEES 9
 - Elles reposent sur les notions de signal, de formation interne, de filtre, d'aptitude et d'attitude. 9
- 2.2 – DES TESTS NUANCES..... 11
 - Un certain nombre de travaux empiriques ont été entrepris pour tester ces thèses. L'interprétation des résultats ne conduit pas à une conclusion tranchée sur leur validité. 11
- 2.3 – LA ROBUSTESSE DE LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN..... 12
 - Enfin, ces approches en terme de filtre ou de signal ne remettent pas vraiment en cause la théorie standard du capital humain. 12

3 - L'ACCUMULATION DE CAPITAL HUMAIN PENDANT LA VIE ACTIVE 13

La théorie standard que nous avons présentée ne doit pas enfin conduire à penser que la formation initiale est le seul mode d'accumulation de capital humain. Cette accumulation se poursuit pendant la vie active dans le cadre de l'expérience professionnelle, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience. 13

- 3.1 – QUELQUES OBSERVATIONS EMPIRIQUES PRELIMINAIRES..... 13
 - L'observation empirique des salaires et de leur évolution au cours de la vie professionnelle conduit à penser que l'accumulation de capital humain ne s'interrompt pas à la fin de la formation initiale. 13
- 3.2 - L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE 14
 - L'expérience professionnelle est la première source d'accumulation de capital humain pendant la vie active. Les analyses empiriques (en particulier de MINCER) le montrent clairement. Encore faut-il distinguer expérience "générale" et expérience "spécifique". 14
 - 3.2.1 - *Les "fonctions de gains" de MINCER*..... 15
 - 3.2.2 – *Expérience professionnelle générale et spécifique chez Becker* 16

3.3 - LA FORMATION CONTINUE	19
La formation continue constitue la deuxième voie classique d'accumulation de capital humain pendant la vie active. La caractéristique essentielle de la formation continue au sens strict est qu'elle fait l'objet d'une demande <i>duale</i> . Pour le salarié, les gains sont multiples Pour l'entreprise, si les coûts sont clairement définis la définition des gains est plus délicate.	19
3.3.1 – <i>Qui demande quoi ?</i>	20
3.3.2 – <i>Le partage des bénéfices et des coûts</i>	20
3.3.3 – <i>Les bénéficiaires</i>	22
3.4 – LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE	23
Après avoir rappelé les caractéristiques principales du dispositif, nous en analyserons l'intérêt pour les acteurs et les limites.....	23
3.4.1. <i>Quelques points de repère</i>	23
3.4.2. <i>Un outil au service des entreprises, des individus et du système éducatif</i>	23
3.4.3 - <i>Les limites de la VAE</i>	24
3.4.4 - <i>Conclusion</i>	25

Mémento

La théorie du capital humain telle que nous l'avons présentée n'est pas exempte de critiques qui, sans la détruire, appellent au moins une réflexion et un approfondissement de l'analyse. On insistera d'abord sur le caractère partiel de l'analyse traditionnelle. Nous présenterons ensuite les remises en cause plus fondamentales que nous proposent les théories du "signal" et de la consommation. Nous envisagerons enfin un élargissement du champ de l'analyse au delà de la seule formation initiale.

1. LE CARACTERE PARTIEL DE LA THEORIE TRADITIONNELLE DU CAPITAL HUMAIN

La théorie du capital humain postule que les individus se fondent sur le taux de rendement pour prendre leurs décisions. Il est tout à fait évident que certains éléments non pris en compte dans cette approche sont susceptibles d'avoir une influence notable sur la décision de l'individu : les éléments non monétaires, familiaux, l'incertitude, la dimension "consommation" des études et les effets d'offre.

1.1 – La dimension non monétaire de la décision

Le calcul du taux de rendement sur lequel repose implicitement la décision de l'individu est fondé sur les différentiels de salaire auxquels il peut prétendre. Il est clair que d'autres éléments peuvent intervenir.

De façon générale, toutes les caractéristiques non monétaires de l'emploi (statut, responsabilités, indépendance, prestige, stabilité, localisation, pénibilité...) interviennent certainement dans l'évaluation des bénéfices associés à un emploi. Il conviendrait alors de les intégrer dans le calcul à côté du salaire pour aboutir à un taux de rendement "élargi".

La tâche n'est pas aisée mais n'est pas impossible : il faudrait en fait évaluer quel revenu compensatoire demanderaient en moyenne les individus pour renoncer à tel ou tel avantage non monétaire. En l'absence de cette intégration (ce qui est le cas dans les travaux empiriques déjà cités), il est donc clair que le taux de rendement calculé est partiel.

1.2 - La dimension familiale du choix

L'analyse proposée dans l'ethème 01 n'est pas toujours très claire sur le cadre de raisonnement. Calcule t'on le taux de rendement (privé) pour l'étudiant considéré isolément ou pour l'ensemble étudiant + famille ?

Dans une perspective totalement "égoïste", où la référence est l'étudiant seul, il est clair que dans la majorité des cas, il ne subit *aucun* coût direct ou indirect dans la mesure où toutes les dépenses liées à ses études sont prises en charge par ses parents. Plus encore, il *économise* sur les dépenses courantes (logement, habillement, nourriture,...) qu'il aurait eu à financer s'il était entré directement sur le marché du travail. Par contre il subit bien le coût d'opportunité de ses études. Quant aux gains ultérieurement acquis sur le marché du travail, ils seront bien évidemment acquis intégralement par l'étudiant.

Les parents, de leur côté, supportent l'intégralité des coûts liés aux études, tout en percevant éventuellement des allocations familiales jusqu'au 20 ans de l'étudiant. Ils ne subissent pas le coût d'opportunité et ne retirent aucun gain monétaire lors de l'entrée de leur enfant sur le marché du travail. Pour eux, il n'y a pas investissement au sens strict, même s'ils estiment que c'est bien un investissement pour leur enfant, d'où leur comportement "altruiste".

Dans la mesure où l'on peut estimer qu'en matière éducative la décision est souvent prise en commun entre les parents et l'étudiant, en "consolidant" les coûts et les gains des uns et des autres, on retrouve bien les déterminants du taux de rendement présenté précédemment, qui est donc plus un taux de rendement "familial" (étudiant + parents) que strictement individuel (étudiant). Mais on peut aussi conclure que, dans la mesure où ce sont les parents qui financent, tout en ne percevant aucun gain monétaire, les dépenses engagées (même non spécifiques) sont bien des coûts, qu'ils n'auraient pas à supporter si leurs enfants ne poursuivaient pas d'études ; dès lors les dépenses liées aux études peuvent constituer un véritable obstacle pour les familles à ressources modestes.

On peut aller encore un peu plus loin et, en suivant MILLOT et ORIVEL (1980), supposer que la demande d'éducation est celle d'un "bloc" constitué de l'étudiant, de ses parents et, à titre secondaire, des frères et sœurs aînés ; la demande observée sera la résultante des interactions entre les "préférences" de chacun.

1.3 - l'incertitude dans les choix

Il est clair, comme nous l'avons noté, que le risque d'échec scolaire n'est pas la seule incertitude qui plane sur la décision de l'individu. Les perspectives de gains à la sortie du système éducatif sont, elles aussi, aléatoires. Il s'avère donc que l'investissement en capital humain résulte fondamentalement d'une décision prise dans un contexte d'incertitude, d'information imparfaite, et donc à rationalité limitée, comme toute décision d'investissement.

La question qui se pose alors est de savoir quel est l'impact d'un accroissement (par exemple) de cette incertitude sur cette décision. Les premières analyses théoriques proposées par LEVHARI et WEISS aboutissaient à la conclusion que cet impact était normalement négatif (l'incertitude réduit le niveau d'investissement). Un certain nombre de constatations statistiques qui infirmaient cette conclusion ont conduit SNOW et WARREN(1990) à proposer un modèle plus général, incorporant le comportement d'offre de travail et qui conclut que si l'éducation est un bien "normal", l'influence du risque sur la décision est en fait indéterminée.

1.4 – la dimension "consommation" des études

Dans tout ce qui précède, l'éducation a été considérée comme un capital (humain) et le comportement de poursuite d'études comme un acte d'investissement. On est en droit de se demander dans quelle mesure il ne s'agit pas plutôt d'un acte de consommation, en postulant que l'élève-étudiant n'est pas nécessairement en quête d'un investissement rentable, mais cherche à maximiser son utilité. Nous verrons qu'en nous plaçant dans cette perspective, nous serons conduits à nous interroger sur la dimension "collective" de cette consommation.

1.4.1 -L'éducation, bien de consommation privée

Comme nous l'avons déjà noté dans le chapitre précédent, l'éducation comporte de toute évidence des composantes "consommation". En premier lieu, l'individu retire des satisfactions immédiates de ses études : le contenu des enseignements le passionne et satisfait sa curiosité intellectuelle. Il retire aussi des plaisirs immédiats de son statut d'étudiant. L'éducation a donc les attributs d'un bien de consommation courante. A plus long terme, l'individu peut simplement rechercher une culture générale, et non un stock de connaissances valorisables sur le marché du travail, qu'il utilisera tout au long de son existence et dont il tirera une utilité purement intellectuelle. En outre, l'éducation ainsi

accumulée créera un effet de "signe" ou de "distinction" (au sens de Bourdieu) que recherche l'individu. Quoiqu'il en soit, l'éducation est alors un bien de consommation durable.

Dès lors, si l'on se situe dans le cadre d'un système totalement privé (au sens économique du terme, ie où l'élève paie l'intégralité de sa formation), on peut appliquer à la demande d'éducation les schémas d'analyse habituels de la consommation selon lesquels l'individu va chercher à maximiser son utilité compte tenu de sa contrainte de revenu. Il en résulte évidemment que les déterminants principaux de la demande d'éducation sont les préférences individuelles, le revenu dont dispose l'individu et le prix du bien.

Les deux premiers déterminants (préférences et revenu) nous ramènent automatiquement à la notion d'origine sociale. C'est bien parce qu'ils disposent de revenus plus importants, tout en marquant une préférence marquée pour les études, que les enfants issus des classes sociales "aisées" sont plus nombreux à poursuivre des études plus longues. On dira alors que la poursuite d'études dans telle filière jusqu'à tel niveau est la manifestation d'une "demande sociale" qui est donc supposée être indépendante des perspectives de gains sur le marché du travail, mais étroitement liée par l'origine sociale des étudiants.

S'agissant du prix, dans la mesure où nous nous situons dans le cadre d'un système d'enseignement totalement "privé" (au sens économique du terme, ie où les étudiants paient intégralement leurs études) on retrouve le modèle standard où le prix du marché va exercer une influence négative sur la demande. On peut en outre supposer que le coût d'opportunité que représentent les salaires perdus pendant la poursuite d'études pèse aussi dans la décision (ce qui nous ramène insensiblement vers la notion d'investissement).

1.4.2 – La dimension collective de l'éducation

Si nous nous plaçons maintenant dans un système éducatif à financement public, et surtout gratuit (ou quasi-gratuit), la perspective change.

Deux cas sont à distinguer. Le premier, qui correspond, par exemple, à la situation de l'enseignement supérieur français, est celui où la scolarité n'est pas obligatoire. Les individus ont donc le choix de "consommer" le bien ou de ne pas le faire. Ils doivent manifester leur demande de façon tangible (même en cas de gratuité absolue). En d'autres termes, ils doivent révéler leurs préférences (en termes de filières et de durée d'études). Auquel cas, nous nous trouvons en présence d'un bien de caractère quasi-privé (et, en tous cas certainement pas "public" au sens de Samuelson). Si le bien

proposé est gratuit, la contrainte de revenu classique disparaît, mais il est clair que, comme nous le notions plus haut, le coût d'opportunité (salaires perdus) subsiste qui conduira certains (les moins fortunés) à réduire ou à renoncer à leur demande d'éducation.

Le deuxième cas correspond à l'hypothèse de scolarité obligatoire. Deux conséquences majeures en découlent. L'individu n'a plus à manifester ses préférences (puisqu'il est purement et simplement contraint à la consommation du service éducatif par l'Etat) et il ne subit plus de coût d'opportunité (l'alternative du travail salarié étant interdite). Nous nous trouvons alors en présence d'un bien collectif pur. La demande se manifestera sous forme collective par le canal (plus ou moins déformant par rapport aux véritables préférences individuelles) des décisions de l'Etat et des dépenses publiques d'éducation.

1.5 – les effets d'offre de formation

Une demande s'exprime toujours face à une offre existante. Dès lors, il est inévitable que cette dernière peut influencer la première et créer un biais dans les comportements. Cette influence joue par le canal d'un double effet de proximité.

Le premier se traduit par une information limitée. L'élève-étudiant, ou sa famille, connaît mieux ce qui est proche : formations offertes dans l'établissement fréquenté ou dans les établissements voisins géographiquement. Il en résulte une restriction inconsciente du choix, d'autant que les enseignants eux-mêmes auront tendance à privilégier l'information concernant leur propre établissement (ou ceux qu'ils connaissent bien).

Le deuxième effet joue par l'intermédiaire des coûts indirects liés à la formation. Si l'on choisit un établissement peu éloigné géographiquement du lieu de résidence des parents, on minimise les frais de transport et de logement (d'où des dépenses plus faibles, élément important en particulier pour les élèves d'origine sociale modeste).

Au total, les individus font des choix sous-optimaux.

Application :

Les bacheliers sont souvent orientés vers les BTS de l'établissement où ils ont fait leur terminale - par exemple dans les maisons familiales et rurales de l'Enseignement Agricole qui proposent des formations en alternance de proximité.

☛ Menez une réflexion sur cet état de fait, et déposez la sur le forum.

2. - LES THEORIES DU SIGNAL, REMISE EN CAUSE DE LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN ?

Le deuxième point d'interrogation concerne la liaison éducation - revenu, élément central de la théorie du capital humain, dont la logique est sans doute plus complexe que le modèle de base peut nous le faire croire. Dès lors, on peut envisager une remise en cause de cette liaison, c'est ce que nous proposent les théories du "signal". Toutes s'interrogent sur l'impact de la formation initiale sur la productivité des individus.

La question cruciale qui se pose est de savoir *pourquoi* on rémunère mieux les individus dont les diplômes sont les plus élevés..

La théorie du capital humain suppose en effet qu'il existe une double liaison : éducation – productivité – rémunération. L'éducation, par nature, transmet des connaissances utiles et qui vont donc accroître l'efficacité productive de l'individu, ce qui justifiera alors une rémunération supérieure dans la mesure où cette rémunération est liée à la productivité du travailleur. Cette dernière liaison repose sur le modèle néoclassique traditionnel qui suppose que l'entreprise maximise son profit (défini par la différence entre son chiffre d'affaires et les coûts de facteur) ce qui conduit à l'égalisation classique entre salaire réel et productivité marginale dans le cas concurrentiel et à la proportionnalité entre salaire et productivité dans les autres cas.

S'opposant de façon plus ou moins nette à certains égards, à cette thèse implicite, un certain nombre de théories alternatives ont été proposées que, par commodité, on classe sous l'appellation générale de "théorie du signal" (ou "théorie du filtre").

2.1 – Les thèses proposées

Elles reposent sur les notions de signal, de formation interne, de filtre, d'aptitude et d'attitude.

C'est SPENCE (1973) qui pose la première pierre de l'édifice. Pour lui, le problème central est que l'employeur **ne connaît pas** la productivité de l'individu qu'il va recruter. Il n'en connaît que quelques caractéristiques les unes inaltérables (comme le sexe, la race, l'âge...) qu'il appelle "indices",

les autres contrôlables par l'individu, en particulier le niveau d'éducation, qu'il appelle "signaux". En fonction de son expérience passée, l'employeur va associer telle combinaison d'indices et de signaux à tel niveau de productivité et donc de rémunération. Par exemple, en moyenne, un diplômé de telle école, de sexe masculin et de tel âge a atteint tel niveau de productivité. L'individu perçoit donc tel salaire, non pas parce que sa productivité est, grâce à ses études, de tel niveau, mais parce qu'il possède le "signal" qui permet à l'employeur de le classer dans telle catégorie et de penser qu'il peut le rémunérer à ce taux.

THUROW (1975) aborde le problème en termes de "concurrence pour l'emploi". Dans cette nouvelle perspective, ce ne sont pas les travailleurs qui sont productifs mais l'emploi qu'ils occupent. Il s'agit alors d'adapter l'individu à cet emploi, ce qui nécessite une "**formation**" à l'intérieur de l'entreprise. Thurow estime que le coût de cette formation interne (essentiellement d'opportunité) est plus faible pour les individus éduqués ; dès lors, l'entreprise cherchera en priorité des individus à haut niveau de diplôme pour des emplois nécessitant une formation interne importante et dégageant donc une productivité plus élevée et les rémunérera plus.

Ceci étant, SPENCE (et THUROW, de façon moins claire il est vrai) ne remet pas en cause le fait que l'éducation améliore la productivité de l'individu. Avec ARROW (1973), le pas décisif est franchi puisque cette fois l'éducation est considérée simplement comme le moyen de donner un label à l'individu, révélant qu'il possède un certain niveau **d'aptitude** (et de motivation). Ces aptitudes (de type plutôt scolaire) étant fortement corrélées (mais pas confondues comme dans la théorie du capital humain) avec la capacité productive, les employeurs vont accepter de les rémunérer à un plus haut niveau. A la limite, l'éducation n'a donc aucun effet direct sur la productivité mais indique que l'individu doit être capable d'être plus efficace dans son emploi ; elle n'ajoute pas de valeur à l'individu, elle ne fait que la garantir pour le futur et sert donc à "filtrer" les individus susceptibles par la suite d'avoir une meilleure productivité. Il paraît tout de même discutable de retenir cette hypothèse pour toutes les filières de formation. Un nombre non négligeable de formations à caractère "technique" ou "professionnalisées" ont, de toute évidence, un impact immédiat sur la productivité des individus qui, de ce fait, seront immédiatement opérationnels dès leur entrée dans la vie active (on peut citer les formations techniques de type CAP-BEP, les baccalauréats professionnels, mais aussi bon nombre de BTS, les licences professionnelles, les DESS, les spécialités de médecine,...)

Si Arrow insiste sur les aptitudes individuelles que révèle l'institution scolaire, GINTIS (1971) raisonne en termes **d'attitudes**. Pour lui, l'école valorise et développe les attitudes d'ordre et d'obéissance qui seront appréciées et recherchées par l'employeur dans la mesure où l'organisation technologique est marquée par la notion de hiérarchie (donc d'obéissance) et de division du travail (donc d'ordre). L'entreprise rémunérera mieux les individus éduqués car c'est une garantie pour elle qu'ils seront conformes au moule idéal, et donc plus efficace. On retrouve en filigrane les thèses de

BOURDIEU et PASSERON (1970) pour qui l'école est avant tout le lieu idéal de la "reproduction sociale" où la sélection se fait en fonction du système de valeurs de la classe dominante (et en particulier du patronat). Il n'est pas douteux, à cet égard, que cette dimension a beaucoup joué au début des années 70 en France au détriment des diplômés de l'Université, dont l'image quelque peu "contestataire" ne convenait guère aux entreprises. Mais, surtout maintenant, elle n'est qu'une dimension parmi d'autre susceptible d'influencer la politique de recrutement des entreprises.

On peut aussi rattacher à ces raisonnements la théorie de la **dualité** du marché du travail proposée par DOERINGER et PIORE (1971). Dans la mesure, en effet, où certains individus, pour des raisons diverses n'ont pas les diplômes nécessaires, n'ont pas la "carte de visite" qui leur permet d'accéder aux emplois rémunérateurs, ils vont alors être condamnés à végéter dans le segment dit "secondaire" du marché du travail : emplois précaires, déqualifiés, sans perspective de formation interne. Seuls les diplômés peuvent avoir l'espoir d'entrer sur le segment "primaire" du marché.

2.2 – Des tests nuancés

Un certain nombre de travaux empiriques ont été entrepris pour tester ces thèses. L'interprétation des résultats ne conduit pas à une conclusion tranchée sur leur validité.

Parmi les travaux confirmant assez nettement le phénomène "filtre" ou "signal", on citera d'abord les travaux de JAROUSSE et MINGAT (1985) qui semblent confirmer l'intuition de Spence. Ils constatent en effet que la part de la variance des gains individuels qu'ils ont soumis à l'analyse n'est que de 18 % si l'on raisonne en années d'études effectives, mais monte à 35% si l'on raisonne en nombre d'années d'études "théoriques normalisées" (à savoir le nombre d'années normalement nécessaires pour obtenir le niveau de diplôme concerné), ce qui tendrait à prouver que l'employeur se fonde sur une norme moyenne de productivité supposée et non sur les caractéristiques effectives de l'individu (à supposer que la productivité est liée à la durée effective des études, c'est à dire qu'un multi redoublant aurait une productivité différente (plus faible ?) que l'étudiant "à l'heure" dans ses études)

De même, les travaux de PSACHAROPOULOS et LAYARD (1973), par ailleurs assez sceptiques sur la possibilité de tester comparativement les théories du capital humain et du filtre, permettent de constater que le taux de rendement des étudiants qui ont abandonné leurs études avant l'obtention du diplôme n'est pas significativement inférieur à celui de ceux qui sont allés jusqu'au diplôme, ce qui prouverait que ce n'est pas à proprement parler le diplôme qui permet de filtrer les individus mais l'inscription dans la filière, sanctionnée ou non par le diplôme. Ils constatent par contre

que le différentiel de revenu entre high school et college augmente au cours du temps alors que "l'effet parchemin" devrait s'atténuer si la théorie du filtre était vérifiée.

TAUBMAN et WALES (1973) se placent dans la perspective du modèle de Arrow. A cette fin, ils utilisent différentes variables "d'aptitude" et constatent en particulier que les individus ayant un faible niveau d'éducation mais un bon niveau d'aptitude perçoivent néanmoins un revenu modeste, ce qui prouve bien que le diplôme est la "carte de visite" nécessaire pour accéder aux salaires élevés. Ils constatent par ailleurs que pour les individus ayant un haut niveau d'éducation, le salaire est lié aux aptitudes effectives. Encore faut-il faire confiance aux procédures d'évaluation des aptitudes.

RILEY (1979) fonde son analyse sur une classification des emplois en deux catégories : ceux pour lesquels la productivité s'observe facilement et ceux pour lesquels ce n'est pas le cas et où le diplôme va servir de filtre. Il constate alors que les individus "filtrés" ont des profils de revenus plus élevés et que l'ajustement revenu - éducation est meilleur pour ce groupe.

Enfin WOLPIN (1977) effectue une comparaison entre salariés et travailleurs indépendants en estimant que ces derniers ont a priori moins besoin du "parchemin" pour débiter dans la vie active (ce qui peut paraître bien contestable). Il constate qu'en fait, ils investissent autant.

D'une certaine façon les travaux de BAUDELLOT et GLAUDE¹ confirmeraient assez clairement l'effet "signal" des diplômes des grandes écoles

2.3 – La robustesse de la théorie du capital humain

Enfin, ces approches en terme de filtre ou de signal ne remettent pas vraiment en cause la théorie standard du capital humain.

Elles sont, comme le note BLAUG (1976) beaucoup plus complémentaires que concurrentes de cette théorie. Elles permettent de rendre compte bien plus des pratiques de **recrutement**, alors que la théorie du capital humain s'attache au comportement de **demande** de formation.

De toute façon, même si l'éducation n'a aucun effet sur la productivité (ce dont on peut douter à moins de définir cette notion de façon très étroite), elle reste un "investissement" rentable, car elle permettra de traverser le filtre et d'acquérir le signal qui conduit aux emplois rémunérateurs.

¹ cf section 3 sur l'expérience professionnelle

Il y a, en fait toutes raisons de penser que la formation initiale aura en général un **double** effet : un effet de productivité plus ou moins élevé selon la nature du diplôme (à tendance "généraliste" ou professionnalisé auquel cas le diplômé aura acquis des compétences réelles et immédiatement utilisables dans son emploi) et qui justifie donc une rémunération supérieure, et un effet de signal plus ou moins fort (selon les caractéristiques et la réputation du diplôme, selon l'expérience qu'ont les employeurs de ce diplôme).

La liaison éducation-revenu est sans doute plus complexe que la théorie élémentaire ne le suppose, mais elle existe. Dès lors rien n'interdit de calculer la rentabilité de l'opération. La logique de *capital* humain n'est aucunement remise en cause.

3 - L'ACCUMULATION DE CAPITAL HUMAIN PENDANT LA VIE ACTIVE

La théorie standard que nous avons présentée ne doit pas enfin conduire à penser que la formation initiale est le seul mode d'accumulation de capital humain. Cette accumulation se poursuit pendant la vie active dans le cadre de l'expérience professionnelle, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience.

3.1 – Quelques observations empiriques préliminaires

L'observation empirique des salaires et de leur évolution au cours de la vie professionnelle conduit à penser que l'accumulation de capital humain ne s'interrompt pas à la fin de la formation initiale.

On constate d'abord que s'il existe une relation positive solide entre le revenu et le niveau de formation initiale, elle coexiste avec une variance forte dans la distribution de revenus correspondant à chaque niveau de diplôme (et accessoirement une variance élevée du niveau d'éducation des titulaires d'un type d'emploi).

Par ailleurs, on constate qu'en règle générale les revenus des individus titulaires d'un certain diplôme évolue dans le temps (ce sont les "profils de gains" croissants que nous avons introduits dans

le premier chapitre). En toute logique, si seul le diplôme intervenait pour la détermination du salaire, les profils devraient être "plats" (le diplôme restant inchangé) voire décroissants (phénomène d'obsolescence du diplôme)

Si, d'une part, les revenus associés à un diplôme sont, d'une part, variables et, d'autre part croissants dans le temps, c'est que d'autres facteurs interviennent dans la détermination de ces revenus².

En premier lieu, il est clair que d'autres facteurs que le niveau de formation initiale interviennent dans la détermination de la rémunération des individus, parmi lesquels on retiendra en particulier toute une série de facteurs initiaux que nous avons déjà évoqués précédemment à savoir le sexe, l'âge, l'origine sociale, la taille de la famille, le niveau d'éducation des parents, le lieu de résidence, l'environnement social ainsi que les caractéristiques intellectuelles (quotient intellectuel, motivations, etc..)

A un second niveau, jouent aussi les caractéristiques propres de l'emploi. Le niveau de rémunération sera influencé par

- le secteur d'emploi (public ou privé, plus ou moins dynamique, plus ou moins en pointe, en --
- état plus ou moins prononcé d'excès de demande de travail pour certaines qualifications)
- la taille de l'entreprise
- la localisation de l'emploi
- la politique de gestion du personnel de l'entreprise
- le degré de syndicalisation dans l'entreprise

Enfin, tout au long de sa vie active, l'individu va continuer à accumuler du capital humain grâce à son **expérience professionnelle**, d'une part, et aux formations complémentaires dont il aura pu éventuellement bénéficier dans le cadre de la **formation continue**. Elle influence obligatoirement la productivité de l'individu en augmentant son savoir-faire et ses connaissances pratiques.

3.2 - L'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle est la première source d'accumulation de capital humain pendant la vie active. Les analyses empiriques (en particulier de MINCER) le montrent clairement. Encore faut-il distinguer expérience "générale" et expérience "spécifique".

² notons à cet égard que les calculs habituels de taux de rendement supposent précisément que toute la différence de salaires observée entre deux diplômés de niveau différent est imputable à cette différence de capital humain, ce qui introduit nécessairement un biais.

3.2.1 - Les "fonctions de gains" de MINCER

Le point de départ de ces tests empiriques est constitué par les travaux de MINCER (1974) qui propose de tester l'équation :

$$\ln W = aN + bE + c$$

où W est le salaire réel observé, N est la durée des études et E le nombre d'années d'expérience professionnelle (éventuellement complétés par des variables quadratiques pour tester l'hypothèse de productivité marginale décroissante)³

La logique de cette relation est que l'activité professionnelle accroît les compétences de l'individu et donc son capital humain (sans doute plus dans sa dimension "savoir-faire" que savoirs plus abstraits, ce qui justifie une augmentation progressive de sa rémunération. Dès lors, plus l'individu progresse dans sa carrière, plus l'impact du diplôme initial devrait s'atténuer au profit de l'expérience (à moins cependant que ce diplôme ait un "signal" particulièrement fort)

La méthode de Mincer a été testée en France par JAROUSSE et MINGAT (1986) sur les données de l'enquête FQP 1977 actualisant ainsi des calculs plus anciens de RIBOUD (1978) et de LEVY-GARBOUA (1979). En ne retenant que le nombre d'années d'études comme variable explicative unique, le R^2 n'est que de 0,178 ; si l'on retient la spécification proposée par Mincer, il passe à 0,405 (et à 0,410 si l'on introduit une forme quadratique pour n) ; les coefficients sont tous largement significatifs et du signe attendu (a et b positifs et c négatif). L'impact de l'expérience professionnelle est donc clair. La comparaison avec les chiffres calculés par M. Riboud montre en outre que le pouvoir explicatif du modèle reste stable dans le temps. Jarousse et Mingat proposent ensuite des modèles plus détaillés permettant de mieux cerner les variables scolarité et expérience professionnelle qui confirment la validité de la liaison. JAROUSSE (1987) propose par ailleurs de distinguer deux variables d'ancienneté, la première mesurant l'ancienneté professionnelle générale et la seconde l'ancienneté dans l'emploi actuel (qui nous rapproche de la notion d'expérience "spécifique" de Becker que nous évoquerons plus bas) ce qui permet de réintroduire l'influence des caractéristiques

³ notons qu'une fois repérée de façon rigoureuse l'influence exacte du diplôme, on peut alors estimer de façon directe son taux de rendement véritable par l'intermédiaire du coefficient de régression relatif à la variable diplôme (cf note *). Une seconde méthode, proposée par HINCHLIFFE (1987) consiste à évaluer les écarts de revenus correspondant à deux niveaux de diplôme, d'abord en termes bruts (DY) puis en tenant compte de facteurs complémentaires, comme le sexe, l'expérience, etc... (soit $D'Y$). On définit alors un coefficient correcteur, $k = D'Y/DY$, qui sera affecté aux différentiels de revenus bruts pour évaluer le "vrai" taux de rendement.

de l'emploi dans la détermination des salaires. Dans tous les cas, la liaison entre la formation initiale et le revenu s'estompe au profit de l'expérience professionnelle.

A contre courant de ces analyses, les travaux de BAUDELOT et GLAUDE (1989) tendent à montrer que, sur la période 1970-1985 en France, le rôle du diplôme est de plus en plus déterminant dans la fixation des rémunérations individuelles au détriment de l'expérience et des opportunités individuelles. Ils en veulent en particulier pour preuve que, après 20 ans d'expérience professionnelle, les anciens élèves des grandes écoles perçoivent des salaires supérieurs en moyenne de 45% à ceux des diplômés de l'université. On peut peut-être penser que ces diplômes prestigieux ont un effet signal particulièrement fort, même 20 ans après.

Le débat reste donc ouvert, d'autant que, comme le note fort justement BLAUG (1976) il ne faut pas perdre de vue que les risques de biais dans les calculs ne sont pas négligeables. Les fonctions testées ne sont que des formes "réduites" de modèles implicites qu'il conviendrait d'estimer au niveau structurel. Dans un ordre d'idée voisin, DOUGHERTY et JIMENEZ (1991) pensent que l'utilisation d'une fonction unique (qui suppose implicitement qu'il n'y a pas d'interaction entre la formation initiale et l'expérience) fausse l'analyse.⁴ L'évaluation des variables est souvent très approximative ; les calculs se font sur des coupes transversales qui ne sont pas strictement appropriées. A cet égard, Blaug cite les travaux menés par FAGERLIND (1975) sur des données longitudinales qui montrent que l'effet direct des années d'études sur les revenus est insignifiante, mais que le type d'étude est par contre très déterminant.

Il reste aussi ouvert sur le plan plus technique de la forme de l'équation de régression proposée par Mincer. C'est ainsi que MURPHY et WELCH (1990) estiment que la formulation quadratique standard conduit à sous estimer les revenus en début de carrière, tout en les sur-estimant par la suite, biaisant de ce fait l'estimation de la relation gain-expérience.

3.2.2 – Expérience professionnelle générale et spécifique chez Becker

A la base de la réflexion théorique sur l'expérience professionnelle acquise par l'individu dans l'exercice de son emploi, se trouvent les travaux de BECKER (1975), qui sont en fait à l'origine du renouveau de l'économie de l'éducation. Il est d'ailleurs remarquable que Becker mette l'expérience au premier rang dans les processus d'accumulation du capital humain, la formation scolaire n'étant évoquée qu'en second lieu.

⁴ cf. aussi BOUMAHDI R. et PLASSARD J.M., "Note à propos du caractère endogène de la variable éducation dans la fonction de gains", *Revue Economique*, janvier 1992, p.145

Son propos est d'analyser le processus d'accumulation, qu'il appelle apprentissage "sur le tas" (on the job training), qui se déroule pendant la période initiale de la vie active pendant laquelle l'individu se familiarise avec son emploi, et l'entreprise. Son ambition est de déterminer qui, in fine, paie ce type de formation, tout en justifiant la concavité des profils de rémunération pendant la vie active. Ceci l'amène à distinguer deux cas : ou l'expérience acquise est dite "**spécifique**", et elle ne peut être dispensée puis valorisée que dans l'entreprise où travaille l'individu, ou l'expérience est dite "**générale**" et l'individu pourra utiliser son savoir-faire dans n'importe quelle autre entreprise.

Dans les deux cas, cette expérience entraîne une augmentation de la productivité du salarié et son salaire va suivre cette évolution. S'il s'agit d'une expérience "générale", il sera égal à la valeur de la productivité marginale ainsi acquise, dans la mesure où le salarié se trouve en position de force vis-à-vis de l'employeur qu'il peut menacer de quitter. S'il s'agit de formation spécifique, le salaire sera inférieur à la productivité marginale acquise car cette fois le salarié est en position de relative faiblesse.⁵

Dans les deux cas, l'entreprise cherchera à égaliser l'ensemble des coûts engagés sur le salarié (salaire initial pendant la période de formation, coûts directs de formation éventuels, coût d'opportunité correspondant à la production "perdue" des salariés de l'entreprise qui consacrent une part de leur temps au nouvel arrivant, puis salaires versés pendant la vie active) à l'ensemble des recettes résultant de l'activité de l'individu (productivité pendant la période initiale, puis productivité pendant la vie active) soit :

$$W_0 + k + \sum_{t=1}^T \frac{W_t}{(1+i)^t} = PM_0 + \sum_{t=1}^T \frac{PM_t}{(1+i)^t}$$

Dès lors si la formation est générale, l'entreprise rémunérant le salarié à sa productivité ne réalise aucun gain et le salarié supportera le coût de la formation par une amputation de son salaire ($W_0 = PM_0 - k$). Si la formation est spécifique, les coûts seront partagés entre employeur et salarié puisque le premier réalise cette fois un gain ; le salaire initial sera donc relativement plus élevé. Au total, le profil de gain sera (pour une augmentation de productivité supposée équivalente) plus "aplati" en cas d'expérience spécifique (salaire initial plus élevé, mais salaires ultérieurs inférieurs à la productivité) qu'en cas d'expérience générale (salaire initial faible, mais salaires ultérieurs égaux à la productivité).

Quelques remarques complémentaires s'imposent :

⁵ on peut cependant s'interroger sur la position de force du salarié qui a acquis une expérience "générale", dans la mesure où s'il quitte l'entreprise il pourra aussi être facilement remplacé par un autre salarié ayant acquis cette même expérience dans une autre entreprise.

- Implicitement, Becker suppose une situation de *concurrence pure et parfaite* qui oblige l'employeur à rémunérer le salarié à sa productivité marginale (en cas de formation générale). En fait, si les marchés des biens et du travail sur lesquels se situent les agents concernés ne sont pas concurrentiels, le salaire sera inférieur à la productivité et l'entreprise fera un gain même en cas de formation générale (ainsi que le salarié puisque son salaire augmentera tout de même).

- KATZ et ZIDERMAN (1990) font justement remarquer qu'en outre, les entreprises ne possèdent que peu d'*informations* sur la nature exacte de l'expérience des nouvelles "recrues" et que, par contre, elles connaissent bien les capacités, même d'ordre général, que possèdent les salariés en place. Ceci peut les inciter à mieux les rémunérer et donc, finalement, à prendre en charge tout ou partie du financement de l'expérience générale, contrairement aux prédictions de Becker.

- Il est évident que ce processus d'apprentissage par l'expérience ne se limite pas à la période initiale, mais se poursuit *tout au long de l'activité professionnelle*. Le salaire dépendra donc de plus en plus de l'expérience accumulée et de moins en moins du diplôme initial. Cette intuition est confirmée par la forme "sigmoïde" des profils de gains : au départ, l'individu doit surtout s'adapter, son expérience est inexistante ; après cette période initiale, l'individu rentabilise vraiment sa "mise à niveau" et son expérience augmente rapidement avant d'atteindre un point de retournement où l'accumulation d'expérience se fait à taux décroissant.

- L'opposition expérience "générale" – expérience "spécifique" est sans doute moins nette que ne le suppose Becker. A la limite, on peut penser que l'expérience vraiment spécifique est tout à fait exceptionnelle.⁶ Par contre, il est tout à fait évident que l'expérience accumulée est différente selon les emplois (plus ou moins généraliste, plus ou moins spécifique, plus ou moins importante

- Dans tous les cas de figure, le jeu de l'expérience professionnelle rend, comme nous l'avons déjà noté, la liaison diplôme initiale - salaire de plus en plus floue. Cependant, si cette accumulation dépend du niveau du diplôme initial⁷, la liaison est peut être plus forte que les calculs "à la Mincer" peuvent le laisser penser.

- L'analyse de Becker ne débouche pas à proprement parler sur une analyse de la *demande* d'éducation. Il n'y a pas véritablement un comportement de demande de formation (générale ou spécifique) de la part des individus. Cette formation est en quelque sorte un produit joint "automatique" de l'activité professionnelle que l'entreprise fournit obligatoirement (mais pas nécessairement gratuitement comme nous l'avons vu) à ses salariés. L'entreprise est donc "offreuse"

⁶ cf. M.STEVENS *Oxford Papers (1994)*

⁷ ce qui revient à supposer que plus le diplôme est élevé, plus le salarié "profite" de son expérience (E est donc fonction de N) ; ce qui expliquerait aussi le paradoxe énoncé par Baudelot et Glaude.

(involontaire?) en la matière, ce qui n'enlève rien au caractère rentable de l'opération pour l'entreprise. Par contre, elle affecte le profil des salaires des individus ; de ce fait elle affectera le taux de rendement de l'investissement éducatif global (formation initiale plus expérience acquise dans l'emploi auquel cette formation initiale a permis d'accéder) et éventuellement la demande de formation initiale (ou plus généralement la stratégie d'insertion dont nous reparlerons ultérieurement).

3.3 - La formation continue

La formation continue constitue la deuxième voie classique d'accumulation de capital humain pendant la vie active. La caractéristique essentielle de la formation continue au sens strict est qu'elle fait l'objet d'une demande *duale*. Pour le salarié, les gains sont multiples. Pour l'entreprise, si les coûts sont clairement définis la définition des gains est plus délicate.

La différence entre la formation continue et l'expérience sur le tas est qu'elle implique une *interruption* partielle ou totale de l'activité du travailleur. Il suit des séquences plus ou moins longues de formation (au sens strict), soit dans le cadre même de l'entreprise, soit, le plus souvent, dans le cadre d'institutions spécialisées (privées ou publiques). Nous éliminons donc de l'analyse les formations suivies par les chômeurs en situation de reconversion (qui s'inscrivent, à la limite, plus dans une logique de formation "initiale")

Succédant à la loi de 1971, la loi d'octobre 2003 crée un droit individuel à la formation qui permet aux salariés de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables sur six ans. A l'initiative des salariés, il nécessitera l'accord de l'entreprise. La formation pourra se dérouler soit durant le temps de travail (et le salarié continue à percevoir sa rémunération) soit en dehors (il en perçoit alors 50%). A l'initiative de l'entreprise, dans le cadre d'un Plan de formation, la formation sera consacrée soit à l'adaptation à l'emploi, ou à son évolution (pendant le temps de travail avec une rémunération à 100%) soit au développement des compétences du salarié (éventuellement en dehors du temps de travail, dans la limite de 80 heures par an payées à 50% de la rémunération nette) ; l'employeur assure les frais de formation et de transport. Le Contrat individuel de formation permet au salarié de suivre, à son initiative, des formations de son choix avec l'aide du Fonds de gestion du congé individuel de formation (Fongecif). En outre le contrat de professionnalisation (en alternance), d'une durée de 6 à 12 mois, rémunéré à hauteur de 55% du SMIC pour les moins de 20 ans et 70% pour les 21-26 ans, s'adresse aux jeunes et aux demandeurs d'emploi (et remplace les contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation). Les entreprises de plus de 10 salariés doivent consacrer chaque année au moins 1,5% du montant des rémunérations au financement de la formation ; le taux sera porté progressivement à 1,6% en janvier 2006 ; pour les entreprises de moins de 10 salariés le taux est progressivement de 0,25% à 0,55% au 1^{er} janvier 2005

Quant à l'**apprentissage**, même s'il lie de façon évidente les individus (apprentis) et l'entreprise dans un processus de formation, il s'inscrit fondamentalement dans une logique de formation *initiale* (en alternance) et sera donc exclu du cadre d'analyse de cette section.

3.3.1 – Qui demande quoi ?

La caractéristique essentielle de la formation continue au sens strict est qu'elle fait l'objet d'une demande *duale* pour reprendre l'expression de BORDAGE (1990). Le salarié est demandeur car la formation continue est pour lui un investissement humain, tout à fait comparable à une reprise ou une poursuite d'études, susceptible de lui apporter un supplément de qualification et donc de revenus futurs. Mais l'employeur est lui aussi demandeur (au moins au niveau d'une demande "dérivée") car la formation continue de ses salariés lui permettra d'améliorer les rendements et l'organisation générale de la production et de dégager des bénéfices supplémentaires.

La question se pose de savoir si ces deux demandes sont convergentes ou non. Selon Bordage, les salariés auraient plutôt tendance à demander une formation de type "général" (au sens Beckerien), c'est-à-dire monnayable dans n'importe quelle entreprise, alors que les employeurs auraient tendance à préférer une formation "spécifique" qui, à l'inverse, contribuerait à "attacher" plus solidement le salarié à l'entreprise. Dans le même ordre d'idée, les salariés seraient plus à la recherche d'un "signal", d'une certification (et donc de formations *diplômantes* qui leur permettraient d'être clairement reconnus) alors que les entreprises seraient plus demandeuses de capital humain, de savoir-faire précis (et donc de formations *qualifiantes*). A une époque où les entreprises cherchent aussi des personnels adaptables et relativement généralistes et où les individus cherchent au même moment à affiner leur spécialisation ou à acquérir une seconde compétence, il n'est pas certain que l'opposition soit aussi brutale.

Employeur	Salarié
formation "spécifique"	formation "générale"
capital humain (productivité)	signal
formation qualifiante	formation diplômante

3.3.2 – Le partage des bénéfices et des coûts

1. Pour le **salarié**, les *gains* sont multiples. Ils devraient, en toute logique, être principalement monétaires puisque le salarié, en principe, a acquis une qualification supérieure. Si cette revalorisation n'intervient pas immédiatement, le salarié est au moins en droit d'espérer des perspectives de carrière plus intéressantes. L'expérience pratique prouve qu'en fait, cette double liaison n'est que rarement observée ; rares sont les salariés ayant suivi une séquence de formation qui bénéficient d'une

promotion ou même de promesses de promotion⁸. La formation joue plus le rôle d'une protection contre la détérioration relative du statut (menacé par l'arrivée de nouveaux salariés plus diplômés, ou par l'évolution des techniques). Elle répond aussi au besoin de "reconstituer" un capital (qui se dévalorise) pour le maintenir à niveau, ce qui ne justifie pas un supplément de rémunération. Elle peut engendrer aussi des gains non monétaires appréciables liés aux connaissances générales acquises ou à l'intérêt nouveau que le "formé" peut prendre à sa tâche. Elle permet enfin d'envisager une mobilité professionnelle (à condition de quitter l'entreprise).

Pour ce qui concerne les *coûts* subis par le salarié, tout dépend évidemment de la prise en charge plus ou moins complète des coûts directs de formation par l'entreprise et du maintien plus ou moins partiel du salaire pendant la période de formation.

2. Pour **l'entreprise**, si les *coûts* sont clairement définis (participation aux frais de formation et/ou prélèvement obligatoire de 1,2 % sur la masse salariale, plus le coût d'opportunité correspondant à la perte de production occasionnée par l'absence du salarié) la définition des *gains* est plus délicate.

Si, après leur formation, la rémunération des individus étaient automatiquement réajustée en fonction de leur nouvelle productivité, les gains pour l'entreprise seraient nuls (le supplément de productivité étant compensé par une hausse des coûts salariaux d'un montant équivalent) compte non tenu des coûts liés à la formation (participation financière de l'employeur et coût d'opportunité). Pour que l'entreprise réalise un gain (normal si elle a subi un coût) il faut donc que l'évolution des salaires soit inférieure à celle de la productivité, ou plus précisément que l'écart (inéluçtable en régime non-concurrentiel sur les marchés des biens et du travail) entre productivité et salaire s'accroisse à la suite de la formation. Dès lors, la solution la plus simple est de ne pas modifier le salaire après formation, donc de ne pas répercuter (même partiellement) le gain de productivité sur le salaire, ce qui, comme nous l'avons dit précédemment, est souvent le cas.

Notons enfin que, dans certaines PME, le stage de formation continue est, d'une certaine façon une "récompense" accordée au salarié et que, parfois, certaines employeurs ont pris prétexte de la loi des 35 heures pour demander à leurs salariés de faire leurs stages sur les horaires libérés.

⁸ selon le Cereq, les salariés (en particulier du bas de l'échelle, ayant reçu une formation ont tout de même deux fois plus de chance (14% en l'occurrence) de bénéficier d'une promotion ; cf. Berton et Podevin sans "Formation Emploi" n°34. On remarquera en outre qu'il n'est pas facile de tester l'impact de la formation continue sur la carrière professionnelle des salariés dans la mesure où l'on peut supposer que ce sont les salariés au potentiel le plus élevé, et qui auraient de toute façon progressé dans leur emploi, qui bénéficieront (ou demanderont) de ces formations (c'est un problème classique de "biais de sélection")

3.3.3 – Les bénéficiaires

In fine, qui sont les bénéficiaires ?⁹ La question n'est pas superflue quand on sait que l'on dépense environ 150 milliards de francs par an en formation continue, que 30000 organismes de formation interviennent en ce domaine et que neuf millions de personnes ont bénéficié au moins une fois d'une formation entre janvier 1999 et février 2000 !

Les quelques enquêtes disponibles semblent indiquer que, en dehors des chômeurs en reconversion (que nous avons exclu de l'analyse) c'est surtout le sommet de la hiérarchie dans les grandes entreprises (45% des cadres, pour seulement 8% des employés et 7% des ouvriers selon l'enquête INSEE)¹⁰ qui bénéficie de la formation continue. Les salariés les plus âgés sont moins concernés (ce qui est logique dans la mesure où la période de "récupération" de l'investissement, tant pour le salarié que pour l'employeur, devient de plus en plus courte au fur et à mesure que ce dernier approche de la retraite). Il apparaît aussi des différences notables selon les secteurs (en faveur du secteur public, des grandes entreprises, du secteur bancaire, des transports, de l'énergie). Il s'agit plutôt de formations courtes (les trois quart sont inférieures à un mois) financées majoritairement par les employeurs (dans 2/3 des cas environ). L'objectif majoritaire (70%) est d'adapter le salarié à l'emploi. L'informatique et la bureautique représentent un quart des formations.

Notons enfin qu'un certain nombre de salariés ne sont manifestement pas demandeurs. Cela tient le plus souvent au coût psychologique que cela représente de retourner dans un organisme de formation mais aussi à la "rentabilité" jugée insuffisante de ce type d'investissement et de la nécessité de se "réapproprié" son travail lors du retour dans l'emploi.

Quant aux entreprises, des tests économétriques¹¹ fondés sur l'utilisation d'une fonction de type Cobb - Douglas où l'on suppose que les élasticités relative au facteur travail et au facteur capital sont liées au "taux de formation" (investissement en formation / masse salariale) montrent une influence très significative du dit taux de formation sur les performances de l'entreprise, confirmant donc le caractère "rentable" de l'investissement en formation pour les employeurs

⁹ sur tous ces points cf. le Bref n°172 (février 2001) du cereq sur www.cereq.fr ainsi que J.PLANAS et J.M.PLASSARD in AES (2000)

¹⁰ INSEE Première (février 2000) cf. aussi INSEE Première (février 2001) sur www.insee.fr

¹¹ cf. Y.CARIOU et F.JEGER "La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement" Economie et Statistiques n° 303 (1997)

3.4 – La validation des acquis de l'expérience

Après avoir rappelé les caractéristiques principales du dispositif, nous en analyserons l'intérêt pour les acteurs et les limites

3.4.1. Quelques points de repère

La VAE permet à toute personne engagée dans la vie active depuis au moins 3 ans, de se voir reconnaître officiellement ses compétences professionnelles par un titre, un diplôme à finalité professionnelle ou un certificat de qualification. Elle est instaurée dans le cadre de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et est inscrite dans le livre IX du code du travail.

Elle succède (sans la remplacer totalement) à la VAP (validation des acquis professionnels) définie par un décret de 1985 qui permet d'obtenir une dispense de diplôme pour accéder à une formation, en étant éventuellement dispensé de certaines des unités d'enseignements (décrets de 1992)

Dans le cadre de la VAE, le jury de validation (composé d'enseignants et de professionnels extérieurs) juge, à partir du dossier constitué par le requérant et d'un entretien complémentaire, du bien fondé de la demande, ie de la correspondance réelle entre les acquis personnels (au travers d'activités salariées, non salariées et bénévoles) et le contenu du diplôme visé. Il peut accorder soit la *totalité* du diplôme, soit certaines unités seulement (auquel cas la personne devra subir les examens correspondant à ces unités). Un congé de validation (de 24h) peut être accordé et une prise en charge financière peut être obtenue auprès d'organismes collecteurs agréés au titre du CIF pour les frais de constitution du dossier.

3.4.2. Un outil au service des entreprises, des individus et du système éducatif

- pour les entreprises :

reconnaissance du rôle formateur de l'entreprise,
moyen de réduire les temps et les coûts de formation, de rationaliser l'investissement en formation,

outil au service de l'adaptation des compétences et de la gestion des ressources humaines (dans la mesure où la VAE n'est pas "totale" et conduit l'individu à compléter ses connaissances dans le cadre de la formation visée)

- pour les individus :

moyen d'identifier et de valoriser des compétences professionnelles, personnelles, associatives, et éventuellement de les compléter

occasion de se remettre en cause dans son travail, dans sa pratique professionnelle (que ce soit lors de la constitution du dossier, de l'entretien ou de la formation elle-même)

obtenir une reconnaissance de compétences de la part de l'employeur

aide à la conduite du parcours professionnel (évolution, promotion, réorientation) et à la promotion sociale

gain de temps et d'investissement personnel et financier

opportunité d'une "deuxième chance" pour ceux qui ont dû écourter leur formation initiale ; s'inscrit dans la logique d'égalité des chances

- pour le système éducatif :

oblige le système, les enseignants en particulier, à réfléchir sur lui-même et tout particulièrement à ses relations avec le système productif, à l'adéquation plus ou moins forte de ses formations avec les besoins du marché du travail

oblige à réfléchir sur la correspondance entre connaissances "académiques" et "compétences" acquises dans la vie professionnelle (sous réserve que l'on définisse correctement et objectivement ces compétences)

3.4.3 - Les limites de la VAE

Si les VAE se multiplient, il en résultera une augmentation importante de certains diplômes sur le "marché", avec évidemment le risque de les voir se déprécier si la capacité d'absorption du marché du travail n'est pas suffisante.

Si ces diplômes sont considérés comme strictement équivalents à ceux décernés dans le cadre de la formation initiale traditionnelle par les employeurs, ils vont créer une concurrence insupportable pour les jeunes diplômés de formation initiale, d'autant que cette population n'a, par définition, aucune expérience professionnelle. On peut aussi comprendre la frustration des étudiants de formation initiale face aux dispenses d'examens obtenus par les bénéficiaires de la procédure VAE.

Si les employeurs considèrent, au contraire, que les conditions d'obtention des "diplômes VAE" sont trop généreuses, le risque est de voir leurs titulaires déclassés par rapport aux "vrais" diplômés (de formation initiale), et la VAE devient un leurre.

Si la VAE est "intégrale" (le bénéficiaire est dispensé de *tous* les examens), où est la formation, la réflexion, le recul par rapport aux pratiques professionnelles, la possibilité d'améliorer son employabilité ?

Dans la mesure où l'on reproche souvent au système éducatif de ne pas savoir apporter les "compétences" que les employeurs recherchent, comment est il possible de prétendre que les compétences acquises dans l'emploi peuvent être "converties" en savoirs académiques dont on pourra dispenser le demandeur ? On suppose implicitement une équivalence entre savoirs et compétences dans la procédure VAE et on la réfute quand il s'agit d'embaucher des jeunes diplômés de formation initiale.

3.4.4 - Conclusion

Pour toutes ces raisons la logique de la VAP, qui permet d'accueillir par équivalence des salariés expérimentés dans une formation alors qu'ils n'ont pas les titres requis, dont ils devront suivre la totalité (ou quasi-totalité à titre exceptionnel) des enseignements et subir la totalité des examens (les mêmes que ceux subis par les étudiants de formation initiale), me paraît, de loin, plus efficace et plus équitable.¹² Par ailleurs, il est clair que dans cette logique si l'aventure se solde par un échec à l'examen, la personne n'obtiendrait pas pour autant le diplôme d'accès dont on l'avait dispensé.

¹² Notons à cette égard que la dispense de certaines UE n'est pas nécessairement un "cadeau" ; on peut supposer au contraire que si le bénéficiaire a des compétences fortes dans une matière, il a tout intérêt à passer les examens correspondants où il accumulera des points qui viendront contrebalancer ses faiblesses dans d'autres domaines