

DOCUMENT DE TRAVAIL

VERS UNE STABILISATION DES NIVEAUX
DE FORMATION EN FRANCE ?

CATHERINE BÉDUWÉ
JEAN-FRANÇOIS GERME

N° 27

juillet 2003

CENTRE
D'**E**TUDES
DE L'**E**MPLROI

«LE DESCARTES I»
29, PROMENADE MICHEL SIMON
93166 NOISY-LE-GRAND CEDEX
TÉL. 01 45 92 68 00 FAX 01 49 31 02 44
MÉL. cee@cee.enpc.fr
<http://www.cee-recherche.fr>

Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ?

CATHERINE BEDUWÉ

beduwe@univ-tlse1.fr

Lirhe

JEAN-FRANÇOIS GERME

GERMEI@MAIL.ENPC.FR

Centre d'études de l'emploi/Cnam

DOCUMENT DE TRAVAIL

N° 27

juillet 2003

ISSN 1629-7997
ISBN 2-11-088623-4

Vers une stabilisation des niveaux de formation en France ?

Catherine Béduwé

Jean-François Germe

Résumé

La France, comme les autres pays européens, connaît depuis quarante ans une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. Cette hausse n'est pourtant pas un processus continu. Elle s'est, en France, récemment et très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970 et s'est brutalement stoppée pour les générations nées à la fin des années 1970. Notre hypothèse est que les variations actuelles révèlent divers changements en cours dans les relations entre formation et emploi, dans la manière dont les individus envisagent la formation, dans l'évolution des besoins des entreprises. Il se pourrait que se mette en place un modèle où la formation en cours de vie active jouerait un rôle nettement plus actif dans la distribution de certifications et de diplômes, en complément, voire en substitution partielle, de la formation initiale. Nous cherchons d'abord à comprendre les raisons de la hausse des niveaux de formation en explorant différents angles d'analyse, puis nous reprenons chacun de ces angles d'analyse pour comprendre ce qui provoque l'arrêt de la progression.

Mots-clefs : formation initiale, formation continue, diplôme, enseignement supérieur, certification des acquis professionnels, marché du travail.

Towards a Stabilization of the Training Levels in France?

Abstract

France, like the other European countries, experiences for forty years a rise in the educational and training level of its population. This rise is however not a continuous process. In France, it recently and very strongly accelerated for the generations born around 1970 and abruptly stopped itself for the generations born at the end of the seventies. Our assumption is that the current variations reveal various changes in progress in the relations between training and employment, in the way in which the individuals consider the training, in the evolution of the needs for the companies. It could be that a model is set up where the training during the active life would play a role definitely more active in the distribution of certifications and diplomas, in complement, even in partial substitution, of the initial training. We initially seek to understand the reasons of the rise of the training levels by exploring various angles of analysis, and then we take again each one of the angles of analysis to understand what causes the stop of the progression.

Key words: *initial training, continuous training, diploma, higher education, certification of the professional assets, labour market.*

INTRODUCTION¹

La France, comme la plupart des pays développés, connaît depuis la Seconde Guerre mondiale une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. Cette hausse s'est produite dans un contexte de développement économique et technologique fortement demandeur de main-d'œuvre qualifiée et de nouvelles compétences. Développer l'éducation et la formation générale et professionnelle des individus, notamment par le biais de l'allongement des durées d'études, en aura été l'instrument privilégié. Inversement, il est évident que le développement continu de la scolarisation et l'effort de formation consenti par les gouvernements successifs sont des leviers pour le développement technologique et organisationnel de l'économie.

La montée des niveaux de formation qui en résulte n'est pourtant pas un processus uniformément continu. Ainsi, la hausse des niveaux de formation des jeunes en France s'est récemment et très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970 et s'est brutalement stoppée pour les générations nées à la fin des années 1970. L'ampleur de ces mouvements et la rapidité à laquelle ils s'effectuent semblent caractéristiques de la situation française, même si on trouve des évolutions assez similaires dans plusieurs pays européens (Germe, 2001 ; Steedman, Vincens, 2000). Cette situation est, à bien des égards, paradoxale dans la mesure où la demande de main-d'œuvre qualifiée et de nouvelles compétences, plus adaptables, plus flexibles, plus transposables..., se maintient à un niveau toujours très élevé. Les entreprises sont soumises à des évolutions majeures, technologiques, organisationnelles, qui nécessitent de leur part et de celle de leurs salariés une capacité d'adaptation, voire d'anticipation très importante. La plupart des évolutions du travail à venir sont encore largement inconnues.

Quel sens donner, dans ce contexte, à ces variations et notamment à cet arrêt apparent de la hausse des niveaux de formation des jeunes ?

L'hypothèse souvent défendue (Chauvel, 1998) est que l'évolution de l'éducation est soumise à des paliers. Après une période de forte hausse, on assisterait à une stabilisation de la progression du niveau d'éducation, témoignant d'un retour à la « normale » qui viendrait en quelque sorte compenser les « excès » précédents. Ces « excès » résulteraient de politiques éducatives particulièrement volontaristes (création des baccalauréats technologiques dans les années 1960) ou d'effets plus conjoncturels (taux record de succès au baccalauréat en 1968) qui, en créant de nouvelles possibilités ou opportunités de poursuite d'études, produiraient un « appel d'air » à l'intérieur du système. L'accélération brutale du taux d'accès au bac des générations nées en 1968-77 serait due à la politique « Chevènement » des années 1985 (création du bac professionnel) et ses conséquences (orientations accrues en terminales générales et technologiques), et la pause que connaissent les générations suivantes manifesterait l'épuisement du nouveau vivier capable de s'engager dans ces voies longues. Ces explications ne sont pas sans justification et nous y reviendrons.

Notre hypothèse est que les variations actuelles révèlent, au-delà d'un simple mouvement conjoncturel, au-delà de l'atteinte d'un niveau maximum de développement de l'éducation contraint par l'état du système éducatif et les politiques suivies, au-delà d'explications

¹ Ce papier s'appuie sur des travaux menés dans le cadre du projet de recherches européen EDEX, *Education Expansion and Labour Market*, réalisé grâce à un financement TSER de l'Union européenne (<http://edex.univ-tlse1.de/edex/>). Le rapport final est publié in (Béduwé, Planas, 2002). Il a été présenté aux Journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives des 21 et 22 novembre 2002 (Lest).

institutionnelles qui peuvent apparaître comme largement déterminantes (Magnac, 2002), divers changements en cours dans l'établissement des relations entre formation et emploi, dans la manière dont les individus envisagent la formation, dans l'évolution des besoins des entreprises. Elles témoignent de l'évolution en cours d'un modèle de création et de développement des capacités professionnelles des personnes, jusqu'ici principalement fondé sur l'allongement de la formation initiale, et qui s'est avéré particulièrement dynamique dans le dernier quart du XX^e siècle. Progressivement, il se pourrait que se mette en place un modèle où la formation en cours de vie active jouerait un rôle nettement plus actif dans la distribution de certifications et de diplômes, en complément, voire en substitution partielle, de la formation initiale.

Pour mener cette discussion, il est nécessaire de mieux comprendre la particularité des processus à l'œuvre à la fois dans l'accélération et la stabilisation de la hausse des niveaux d'éducation, en France. Notre démarche se fera en deux temps, le premier relevant de l'analyse des faits passés, le second consistant en une réflexion prospective à partir des tendances actuelles.

Nous chercherons d'abord à comprendre les raisons de la hausse des niveaux de formation en explorant les angles d'analyse suivants : les politiques éducatives menées et l'évolution des institutions de formation, la normalisation des relations formation/emploi, la demande d'éducation à travers le comportement des jeunes et la demande des entreprises. Ces angles d'analyse sont des éléments de contexte qui, au-delà des déterminants généraux et communs à tous les pays (évolution sociale de la population, démocratisation de l'enseignement, évolution technologique...), permettent d'apporter des éclairages supplémentaires dans le cas français. La hausse des niveaux de formation et d'éducation peut être vue comme le résultat d'une convergence de long terme entre ces éléments et l'accélération de ces dernières années comme un moment de convergence particulièrement net.

Dans la seconde partie, nous reprendrons - de manière exploratoire - chacun de ces angles d'analyse pour comprendre les raisons de l'arrêt de la hausse des niveaux de formation. Ce faisant, nous tenterons de mettre en évidence ce qui, à notre avis, est en train de changer dans le modèle, encore dominant aujourd'hui, de création et développement des capacités professionnelles des personnes. Les données dont nous disposons ne permettent pas, loin s'en faut, de considérer l'avènement d'un nouveau modèle comme une certitude mais il existe de fortes présomptions pour penser que, dans tous les cas, nous sommes dans une période de transition.

1. LA HAUSSE DES NIVEAUX DE FORMATION DES GÉNÉRATIONS D'APRÈS-GUERRE : PRÉÉMINENCE DE LA FORMATION INITIALE

La France, comme les autres pays européens (OCDE, 2000 [p. 33] ; Freysson, 2001 ; Eurostat, 2001 ; Vincens, 2002 ; Béduwé, Planas, 2002), est marquée par une hausse générale du niveau d'éducation et de formation de sa population depuis quarante ans. Ce phénomène, indéniable, est le produit de forces sociales et économiques complexes ; parce qu'il est porté au sein de l'emploi par le renouvellement des générations, il a des conséquences de très long terme sur l'évolution cognitive de nos sociétés et la qualité de sa force de travail. Enfin, la manière dont il s'est produit a induit un certain modèle de fabrication et de développement des capacités professionnelles des personnes.

1.1 Une vue générationnelle de la hausse des niveaux de formation

La hausse des niveaux d'éducation peut s'apprécier au travers d'une multitude de critères tels que le montant des investissements consacrés à l'éducation, l'évolution des taux de scolarisation, de persévérance scolaire et/ou de durée des études, l'évaluation de la qualité des connaissances acquises par les élèves, ou encore le nombre et le niveau des diplômes délivrés par les organismes de formation. C'est ce dernier critère que nous retenons comme mesure dans ce papier. Il s'agit donc d'une mesure quantitative qui ne juge pas du niveau des connaissances attesté par les diplômes².

Plus précisément, nous nous appuyons sur les diplômes nationaux délivrés par les systèmes de formation initiale et continue et repérables dans la nomenclature usuelle en six niveaux³. L'évolution de la production de diplômes au cours du temps est observée au travers de la structure de diplôme « maximale » atteinte par une génération donnée. Elle est atteinte dès lors que tous les individus de cette génération ont accédé à leur diplôme de niveau le plus élevé, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou en cours de vie professionnelle. Ceci suppose d'observer chaque génération en bout de course, c'est-à-dire en fin de vie active.

1.1.1. Le rôle déterminant de la formation initiale

En France, deux systèmes sont à même de délivrer des certifications nationales (diplômes) aux individus : la formation initiale et la formation continue. Chaque génération est susceptible de modifier sa structure de diplôme au-delà de la formation initiale, par l'obtention de nouveaux diplômes⁴ *via* la formation continue. Le suivi de ces structures par âge, pour chaque génération, permet d'évaluer, empiriquement, les rôles respectifs de chacun des systèmes dans l'établissement de cette structure maximale. L'analyse des données françaises⁵ a montré que, depuis quarante ans, les générations ont acquis l'essentiel de leurs diplômes avant 30 ans, c'est-à-dire dans le cadre de la formation initiale, éventuellement dans les quelques années qui suivent leur entrée en activité. Autrement dit, la structure par niveaux de diplôme d'une génération est déterminée par son passage en formation initiale et va rester pratiquement inchangée tout au long de sa vie.

Ce résultat conduit à une affirmation forte : la formation continue n'apporte - en tout cas jusqu'à maintenant - aucun changement significatif dans la dotation en diplômes de la population active française. L'augmentation du nombre de diplômés parmi les actifs n'est due qu'au renouvellement des générations : entrée de générations plus diplômées venant se

² Cependant Joutard et Thélot (1999) montrent que le niveau des connaissances lié au niveau d'études n'a pas baissé.

³ Nomenclature par niveaux de diplôme en six postes (Non diplômé ou CEP seulement-Brevet des collèges-CAP/BEP-Bac-Bac + 2-Supérieur) utilisée notamment dans l'enquête « emploi » de l'Insee, correspondant à la nomenclature en six niveaux de formation (Affichard, 1983).

⁴ C'est-à-dire d'un diplôme de niveau supérieur à celui acquis en formation initiale.

⁵ Analyse conduite dans le cadre du projet EDEX (Steedman, Vincens, 2000) pour cinq pays d'Europe : Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni. La partie française (Bédoué, Fourcade, 1999) a été réalisée à partir des données issues de la série 1976-2001 des enquêtes « emploi » : une génération peut y être suivie pendant vingt-cinq ans, dans la mesure où elle est observée avec un an de plus dans chaque nouvelle enquête. Ainsi, la structure de diplôme de la génération née en 1960 peut être suivie entre 16 et 41 ans, celle née en 1970 entre 16 et 31 ans, etc. Les structures de diplôme des générations 1960-70 observables à ces âges évoluent vers un maximum, atteint autour de 26-27 ans, puis connaissent une stabilisation quasi définitive au-delà de 30 ans. Il s'agit bien sûr d'un résultat empirique qui porte sur ces dix générations, les générations plus anciennes ne pouvant être observées avant 25 ans et celles nées après 1970 ne pouvant l'être après 30 ans.

substituer aux générations moins diplômées qui partent en retraite, et « propagation démographique » des diplômés par le simple vieillissement des générations en place.

Ce phénomène montre l'importance déterminante - quasi monopolistique - du système de formation initiale dans la production des titres et des diplômes présents sur le marché du travail. La hausse du niveau de formation de la population française et donc celle de l'offre de travail reposent quasi uniquement sur l'allongement de la durée des études au sein du système éducatif. Ce résultat - factuel - vient conforter l'idée que les investissements en formation *post* initiale (formation continue, apprentissage, parcours qualifiants) entretiennent - au niveau macro en tout cas - des relations de complémentarité plutôt que de substitution avec la formation initiale. Ceci renforce l'idée que « l'environnement social, les conditions psycho-biologiques, viennent converger pour faire de la formation initiale un investissement en capital humain irréversible dont l'absence peut constituer un redoutable facteur d'exclusion » (Planas, Plassard, 2000, p. 11).

1.1.2. *Élévation progressive et relative des différents niveaux de diplôme*

L'ensemble des individus d'une génération est en formation initiale depuis l'entrée à l'école primaire⁶ et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire⁷. Les individus sont ensuite différenciés par leurs choix d'orientation dans les diverses filières au sein de l'enseignement secondaire, puis, pour ceux qui poursuivent au-delà du baccalauréat, par leurs choix dans l'enseignement supérieur. À tout moment, depuis la fin de sa scolarité obligatoire, un élève peut opter entre la poursuite d'études vers le niveau supérieur et la sortie vers le marché du travail.

Chaque génération acquiert ainsi, au sein de la formation initiale, une structure de diplôme qui lui est propre et qui, du fait des possibilités de poursuite d'études offertes sur le moment, témoigne de « l'état » du système éducatif traversé.

L'observation de la structure de diplôme de quarante générations successives au même âge⁸ fournit des indications très précises sur les évolutions conjointes des différents niveaux de diplôme et sur leurs poids relatifs au fil du temps.

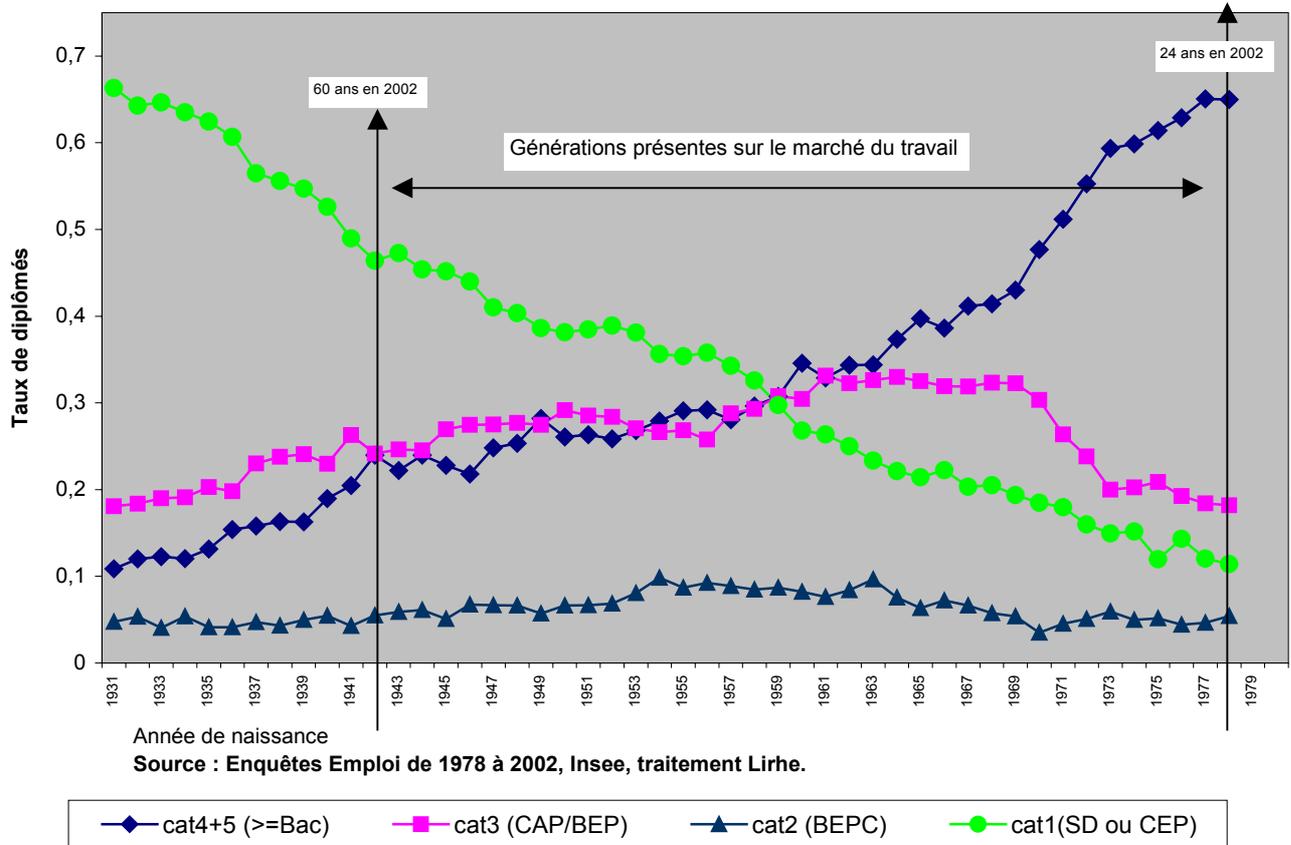
La part des individus n'ayant aucun diplôme ou seulement le CEP est en baisse continue dans l'ensemble des quarante générations observées (cf. graphe 1). Ils ont successivement représenté les deux tiers des générations nées dans les années 1930 (aujourd'hui retraitées), un individu sur deux dans la génération 1940 (dont une partie est encore en activité), encore un tiers dans les générations nées à la fin des années 1950, et enfin un individu sur dix (11 %) de la génération née en 1976 (âgée de 25 ans aujourd'hui). En un peu moins de cinquante ans, cette catégorie de travailleurs est passée d'une position largement dominante à une représentation minimale, sans pour autant disparaître. Leur place dans le monde du travail et dans la hiérarchie sociale a elle aussi considérablement évolué.

⁶ Aujourd'hui, la « pré-scolarisation » des enfants de 3 à 6 ans est de 100 % (RERS, 2001), mais seulement depuis 1994.

⁷ C'est-à-dire 16 ans depuis 1959 (de fait 1969) et 14 ans pour les générations d'avant 1950.

⁸ Observées à l'âge de 30 ans dans les enquêtes « emploi » de 1976 à 2001, du moins celles nées entre 1946 et 1971. Pour les générations antérieures à 1946 et postérieures à 1971, on a estimé la structure à partir des enquêtes 1978 et 2001, en faisant varier l'âge. La structure étant « stabilisée » vers 25 ans, la dernière génération observable est celle née en 1976, les résultats devant être confirmés lors des enquêtes suivantes.

Graph 1 : Évolution de la structure de diplôme des générations depuis 1932



Réduire la proportion de jeunes « sans diplôme » a été un objectif poursuivi par tous les gouvernements. Dans les années 1950, il s'agissait de mieux former pour mieux qualifier cette catégorie de main-d'œuvre évidemment très hétérogène dans ses aptitudes. Tous s'inséraient professionnellement sans difficulté majeure et le marché du travail offrait à beaucoup d'entre eux de belles perspectives de carrière *via* la formation « sur le tas ». La situation est bien différente aujourd'hui : ces jeunes ne représentent plus qu'une infime partie de leur génération mais qui concentre d'énormes difficultés sociales, scolaires et parfois psychologiques et il s'agit de les sauver de la marginalité, voire de l'exclusion. On parle davantage de « remédiation » que de qualification à leur propos car leur situation vis-à-vis de l'emploi s'avère particulièrement difficile et fragile (Céreq, 2001). La hausse d'éducation, en permettant au plus grand nombre d'accéder à plus de certification, a profondément stigmatisé la catégorie des jeunes « sans diplôme ».

Eu égard à cette évolution majeure, la progression du taux de diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (CAP/BEP) apparaît beaucoup plus mesurée : ce type de diplôme a connu une croissance régulière et relativement soutenue au sein des générations nées avant 1960, qui s'est soudain stabilisée autour de 33 % au sein des générations nées dans les années 1960 avant de connaître, à partir de la génération 1970, une chute impressionnante de 10 % de son importance en seulement cinq générations. En cinq ans, les diplômes professionnels de CAP/BEP sont passés du diplôme modal d'une génération (notamment pour celles nées entre 1960 et 1970 qui ont aujourd'hui entre 30 et 40 ans) à une représentation nettement plus faible.

La création du baccalauréat professionnel dans les années 1985-86 a en effet permis à une très grande majorité des jeunes nés après 1970 de poursuivre leurs études professionnelles vers un niveau « bac ». En quelques années, et en rupture avec l'évolution des quarante années précédentes, la formation professionnelle aux métiers traditionnels s'est largement déplacée du niveau CAP/BEP vers le niveau « bac ». L'enjeu de l'enseignement professionnel s'est ainsi sensiblement déplacé vers l'enseignement supérieur.

Cet effet « mécanique », dû à l'ouverture d'une nouvelle vanne dans la « tuyauterie » scolaire, ne peut expliquer à lui seul l'ampleur de l'évolution du taux d'accès au baccalauréat⁹. L'objectif « 80 % d'une génération au niveau du bac » qui a accompagné la mise en place des bacs professionnels a certes créé des possibilités de poursuite d'études pour un public qui n'en avait pas, mais il a eu également des effets sur la demande de formation de l'ensemble des jeunes de ces générations et notamment sur l'alimentation des filières générales et technologiques. Ce sont d'ailleurs ces filières qui marquent le pas depuis quelques années (RERS, 2002, p. 85).

La hausse d'éducation peut être « résumée » de manière éclairante par l'évolution du taux de diplômés « bac ou plus »¹⁰, au sein des générations successives. Sa croissance est manifeste et constante sur la totalité des presque cinquante ans observés, bien qu'avec des changements de rythme suivant les périodes. Il est intéressant de comparer l'évolution de ce taux avec celle du taux de diplômés de CAP/BEP (graphe 1) : après une longue période de croissance parallèle dans les générations d'après-guerre, au détriment de la catégorie des « sans diplôme » et surtout du CEP, la progression des « bac et plus » connaît une accélération quand celle des CAP/BEP se stabilise (générations 1960), et une croissance spectaculaire au sein des générations *post* 1970 (+ 22 points entre la génération 1969 et celle de 1977, soit en huit ans), lorsque le taux de diplômés de l'enseignement professionnel s'effondre. Les croissances de ces niveaux de diplôme sont à l'évidence liées ; elles sont le résultat de l'interaction entre des politiques éducatives volontaristes et une demande de formation forte de la part des jeunes et de leurs familles sur lesquelles nous allons revenir.

1.1.3. Explosion du taux d'accès à l'enseignement supérieur pour les générations nées autour de 1970

Avec les générations nées entre 1965 et 1977, la France connaît une brutale accélération de la montée des niveaux de formation, sans précédent de par sa durée et son ampleur avec les précédentes. Ces générations composent aujourd'hui la catégorie des jeunes actifs entre 25 et 35 ans. Elles ont des structures de diplôme radicalement différentes de celles de leurs aînées. La génération née en 1960 est celle dont la structure de diplôme est partagée en trois catégories à peu près égales : un tiers de « sans diplôme », un tiers de CAP/BEP et un tiers de diplômés « bac et plus ». Quinze ans plus tard, la génération née en 1975 est aux deux tiers diplômée au-delà du bac et l'écart de structure avec ceux qui ont un CAP ou un BEP s'est creusé de 46 %, ceci en l'espace d'une dizaine de générations. Après avoir longtemps permis, par un phénomène d'aspiration vers le haut, à une partie des jeunes autrefois « sans diplôme » d'accéder au moins au niveau V, l'accroissement récent du taux de bacheliers correspond surtout à une diminution des sorties au niveau V.

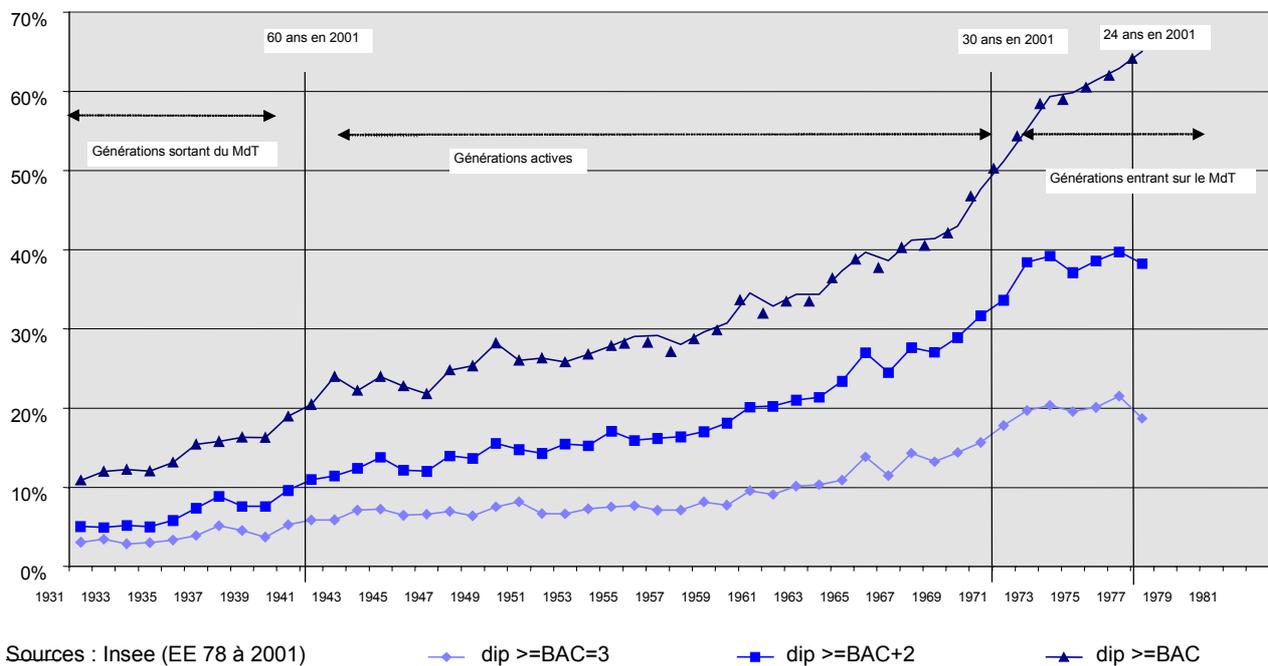
⁹ Malgré une croissance régulière, le bac professionnel ne représente toujours que 18,5 % des diplômés de ce niveau en 2001 (DEP 02.37), soit 11 % sur les 61 % de jeunes d'une génération (en gros, la génération 1981) qui a obtenu le bac dans les années 2000-2002.

¹⁰ Le taux de diplômés « bac et plus » est également le taux d'accès à l'enseignement supérieur puisqu'en France il faut (dans l'immense majorité des cas) le bac pour pouvoir s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Cette explosion du nombre de bacheliers a profité aux trois grands niveaux de l'enseignement supérieur, « bac », « bac + 2 » et « supérieur », notamment « bac + 2 » (graphe 2). Les 60 % de diplômés du supérieur de la génération née en 1976, la dernière à avoir achevé sa scolarité supérieure, sont répartis à hauteur de 20 % entre ces trois niveaux. Il est évident, au vu de ces chiffres sur très longue période, que l'évolution à venir dans la différenciation des générations en termes de niveaux de diplôme se fera au sein du supérieur, dans des proportions qui dépendront sans doute beaucoup de la mise en œuvre de la réforme « 3-5-8 » (bac + 3..., soit licence, master, doctorat). Relancer une dynamique de développement des diplômes professionnels de l'enseignement secondaire, avec sorties avant le bac, paraît, au vu de ces tendances, peu réaliste.

Grappe 2 : Évolution du taux de diplômés de niveau supérieur ou égal au bac des générations depuis 1932

(par génération observée à 30 ans)



La formation scolaire initiale, propre à chaque génération, marque profondément la structure de diplôme de l'ensemble des actifs. La formation continue, parce qu'elle est faiblement diplômante, n'a quasiment aucun effet sur la répartition des diplômés au sein des différents emplois et professions. Des individus aux passés scolaires radicalement différents exercent le même emploi, parfois dans la même entreprise, avec des niveaux de productivité supposés proches. Le marché du travail est ainsi constitué par une juxtaposition de générations dont le niveau de diplôme est celui atteint avant 30 ans, et donc fortement déterminé par le niveau de développement du système éducatif qu'elles ont traversé. Toutes participent à la construction des compétences nécessaires aux entreprises. Vu sous cet angle, le diplôme y prend une valeur largement relative, intra- mais surtout intergénérationnelle.

1.2. Les déterminants de la hausse des niveaux de formation

Ces évolutions factuelles ne sont pas le fruit du hasard pas plus qu'elles ne découlent d'une simple mécanique éducative, endogène et perméable aux évolutions économiques et sociales. Elles sont le produit d'un jeu complexe où sont engagés tous les acteurs impliqués dans

l'éducation : l'État et les institutions de formation, les jeunes et leurs familles, les entreprises (Steedman, Vincens, 2000). Leur rôle est, suivant les pays et suivant les périodes, plus ou moins prépondérant. Nous avons retenu quatre dimensions concernant ces acteurs qui nous semblent pouvoir éclairer la spécificité du cas français. Ils ont en commun de concerner la formation initiale des jeunes.

1.2.1. La dimension politique et institutionnelle

Le développement de l'éducation repose, dans tous les pays développés, sur un souci d'équité et donc une propension à vouloir développer l'égalité des chances dans l'accès à la formation. Ainsi tous les pays ont-ils allongé la période de scolarité obligatoire. Mais l'égalité d'accès s'est toujours doublée d'une sélectivité par la réussite au diplôme qui fait du système éducatif français un système éminemment méritocratique (cf., par exemple, Verdier, 2001). Développer l'égalité des chances a surtout contribué à repousser toujours plus loin le moment de diversification d'une génération. Par ailleurs, ces politiques ont été pensées, financées, mises en œuvre et se sont finalement révélées efficaces grâce au contexte économique globalement favorable du XX^e siècle, qui a permis aux familles et aux États d'augmenter régulièrement leurs dépenses d'éducation.

La hausse d'éducation puise alors son origine dans les transformations structurelles du système éducatif qui sont elles-mêmes le résultat de décisions politiques : décision d'ordre général (allongement de la scolarité obligatoire) mais aussi plus « techniques » qui interviennent directement sur l'architecture du système par la création de nouvelles filières ou de nouveaux diplômes, sur les règles d'orientation ou encore sur l'affectation de moyens entre différentes filières. Ces transformations du système créent une offre d'éducation qui, à son tour, contraint fortement la demande de formation exprimée par les jeunes (et leurs familles) au travers de leur décision à poursuivre des études et ensuite de leurs choix de filière (Steedman, Vincens, 2000).

C'est ainsi que la politique éducative menée par J.-P. Chevènement, ministre de l'Éducation nationale dans les années 1985, en affichant clairement et explicitement un objectif d'élévation du niveau d'éducation des jeunes (80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) a eu un effet « mécanique » sur les taux d'accès au baccalauréat en permettant aux jeunes qui sortaient avec un BEP de poursuivre vers un bac professionnel et donc de sortir au niveau supérieur. Elle a également eu comme conséquence générale d'encourager les jeunes à poursuivre des études longues et donc à augmenter significativement les flux d'élèves vers les baccalauréats généraux et technologiques. Cette politique a permis de lever un des verrous du système en ouvrant une nouvelle « vanne » dans le système. L'accélération brutale de la croissance de taux d'accès au bac lui doit évidemment beaucoup.

Plus profondément, le fait que le système éducatif français soit un système unifié facilite très fortement cette progression. Le système français est en effet unifié en ce sens que la formation générale et la formation professionnelle sont de simples composantes d'un même appareil de formation. Ces deux composantes sont gérées sous une tutelle unique, celle de l'État, et pour l'essentiel d'un seul département ministériel, le ministère de l'Éducation nationale. Cette unité est le fruit d'une volonté politique explicite qui s'est construite dans le temps. La responsabilité en matière de formation professionnelle, confiée maintenant aux régions, ne contredit pas (pour l'instant ?) la rigidité de ce cadre institutionnel.

L'exercice de la tutelle de l'État sur le système éducatif est le garant de cette unité. Les organisations professionnelles ou syndicales n'ont aucune responsabilité directe dans la gestion de l'appareil éducatif.

Cette unité facilite, voire permet, l'existence d'une continuité entre les composantes du système : l'unité du système de formation, engendrée par la gestion unique de toutes ses composantes par l'État, s'accompagne d'une imbrication des filières générales et professionnelles au sens où les passages de l'une à l'autre sont possibles (sous réserve de succès et dans une relation - de fait - asymétrique). Cette continuité repose sur l'existence d'une nomenclature des formations - générales et professionnelles - en « niveaux » qui établit une hiérarchie générale entre les filières : diplômes de formation professionnelle et diplômes de formation générale sont pensés, construits, articulés par rapport à ces niveaux et s'ordonnent suivant une échelle le long de laquelle les élèves puis les étudiants vont progresser.

Pour les jeunes et leurs familles, l'appareil est également perçu comme un appareil unique et continu dans lequel il est possible de cheminer sur des voies distinctes mais qui ont en commun d'être scolaires, similaires au moins dans leur principe. Progresser en éducation se fait aussi bien par la voie générale que par la voie professionnelle. L'on peut atteindre un même niveau de formation par l'une ou l'autre voie. Ce niveau de formation donne dans l'ensemble les mêmes droits en termes de poursuite d'études, que l'on ait suivi une filière générale ou professionnelle, et en principe les mêmes espoirs en termes d'accès à un niveau donné au sein de l'emploi.

La cohérence recherchée pour assurer cette continuité de l'appareil éducatif favorise la hausse d'éducation dans la mesure où elle limite les obstacles de fond (contenu de formation, niveau de formation générale atteint) et de forme (conditions d'inscription, connaissance des établissements) à la poursuite d'études. La distinction entre filières professionnelles et filières générales joue bien sûr un rôle, mais celui-ci n'est pas décisif. L'unité implique qu'une filière de formation professionnelle soit aussi un moyen de poursuivre des études. Cette situation structurelle ne peut que favoriser globalement la poursuite d'études, et la diversification des filières, qui fut un instrument important pour absorber la prolongation des études, s'est effectuée en respectant cette logique de niveaux.

Bien entendu, cela suppose que des moyens suffisants soient affectés à la formation pour permettre la poursuite effective des études, donc des politiques volontaristes. De ce point de vue, le système éducatif français a toujours bénéficié d'importants efforts budgétaires, notamment depuis le début des années 1990. Mais il ne s'agit pas seulement de moyens. L'élévation des niveaux de formation dans l'appareil unifié suppose un mouvement permanent de diversification et d'unification des formations professionnelles comme des formations générales : diversification des filières au sein des niveaux les plus élevés dont les effectifs sont en croissance (DESS, bacs professionnels, licences professionnelles...) et unification ou homogénéisation des filières des niveaux inférieurs pour différer le moment de la diversification (orientation en cinquième repoussée en troisième, suppression de toute spécialisation en seconde générale qui devient seconde de détermination, etc.).

Ce fait - l'unicité et la continuité du système de formation initiale - contribue sans doute à expliquer comment l'introduction d'une nouvelle filière professionnelle a provoqué une élévation particulièrement rapide des niveaux de formation dans le cas français.

1.2.2. La dimension normative des relations entre formation et emploi

L'unité de l'appareil éducatif est d'abord un choix politique de la fin des années 1950. Mais c'est aussi un choix indirectement économique. Pour que la formation professionnelle ait un sens dans un tel appareil unifié, il faut que chaque formation professionnelle « corresponde à un métier ». Comme le disait fort justement un slogan publicitaire du ministère de l'Éducation : « une formation, un métier, un emploi ». Il faut comprendre cette référence

comme une norme. Il ne s'agit ni d'une règle ni d'une description du réel mais plutôt d'une référence qui va guider ceux qui gèrent cet appareil et ceux qui recherchent un titre. Les mécanismes de construction de cette norme reposent principalement sur de l'expertise et de la consultation mises en œuvre dans le cadre de la tutelle de l'État d'abord, au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) et des commissions paritaires nationales (CPN) ensuite.

Ce travail de mise en forme de l'appareil éducatif, notamment professionnel, prend appui sur un travail de nature équivalente réalisé au sein des entreprises et des secteurs d'activités économiques, consistant à construire des classifications et des nomenclatures de qualification. Une mise en correspondance normative peut être ainsi établie entre formations et classifications car les unes et les autres reposent sur la construction de niveaux susceptibles d'être mis en rapport¹¹. Cette correspondance normative repose très fortement sur les niveaux de formation plus que sur les spécialités professionnelles, elle est de nature hiérarchique avant d'être professionnelle. Elle s'est trouvée légitimée et renforcée au niveau « macro » par la construction, concertée entre les partenaires sociaux, de la nomenclature des niveaux de formation, dont on sait qu'elle repose justement sur une mise en équivalence des emplois et des formations. Plus encore, cette correspondance en termes de niveaux d'emploi et de niveaux de formation s'élargit au monde social, par le jeu notamment de la nomenclature « professions et catégories socioprofessionnelles » (PCS) qui hiérarchise des catégories sociales, marquées à la fois par une position dans l'emploi, un niveau de formation de référence, un niveau de salaire, etc. Pour comprendre ce point, on peut considérer les nomenclatures de professions qui, dans la plupart des autres pays, ne font que peu référence à des catégories socioprofessionnelles hiérarchisées. Elles se réfèrent plutôt à des univers professionnels ou à des métiers qui peuvent, dans certains cas, correspondre à des niveaux hétérogènes de formation.

Ce dispositif de diplômes, de classifications, de mise en correspondance repose sur un ensemble de technologies sociales lourdes et auxquelles les partenaires sociaux, comme l'État, consacrent du temps et des moyens importants. Il est un point de repère essentiel pour les agents, pour leurs décisions sur le marché du travail. Les diplômes, couronnant des formations longues, jouent un rôle important dans l'accès à un niveau d'emploi et sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau donné de l'emploi¹² auquel ils sont censés préparer. Ce dispositif est également important car il repose sur un consensus social dont la base est extrêmement large et dépasse la question de la formation professionnelle. La force de ce consensus, et donc la recherche permanente de cette unité de l'appareil éducatif, tient à l'intrication d'une dimension civique et d'une dimension professionnelle de la formation. Celle-ci n'est pas simplement un moyen d'accéder à l'emploi tout en étant une partie intégrante d'un appareil éducatif global. Elle est aussi partie prenante de la formation du citoyen et des objectifs d'égalité des chances.

Si l'unité de l'appareil éducatif facilite la poursuite d'études, elle ne suffit pas à l'expliquer totalement. Mais la configuration institutionnelle ré-intervient ici pour expliquer en quoi le choix de poursuite d'études est mené le plus loin possible. La hiérarchisation unifiée de l'emploi et la norme de correspondance entre formation et emploi, le rôle (perçu et réel) décisif du diplôme et des différents niveaux de diplôme dans cette hiérarchie socioprofessionnelle ne peuvent que pousser à la poursuite d'études, toutes choses égales par

¹¹ L'importance du niveau est encore plus marquée quand la classification est à critères classants. La seule mise en rapport possible est alors le niveau puisque le métier ne fait plus l'objet d'une classification formelle.

¹² Il en résulte que les formations en cours de vie active sont limitées à des formations courtes pour l'essentiel qui n'ont que rarement un caractère diplômant.

ailleurs, et ce d'autant plus que la formation est gratuite, ou très bon marché, et donc que son coût majeur est un coût d'opportunité. La hiérarchisation des salaires, du chômage selon le niveau en sortie de formation joue évidemment dans le même sens. Les individus disposent de l'information selon laquelle l'accès à l'emploi et la rémunération dépendent d'abord du niveau de formation plutôt que du choix d'une spécialité professionnelle.

1.2.3. Le comportement des jeunes ou la demande d'éducation

Les liens de cause à effet entre politique éducative et hausse des niveaux d'éducation ne sont pas toujours aussi clairs que dans le cas de la création du baccalauréat professionnel, et la demande d'éducation peut jouer alors le premier rôle. Ainsi, la hausse d'éducation constatée pour les générations nées entre 1938 et 1950 s'est produite dans un système éducatif structurellement inchangé, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas été concernées par les grandes réformes du secondaire et du supérieur qui ont suivi : « Beaucoup de filières se sont créées selon une logique d'accueil, c'est-à-dire pour accueillir ces jeunes souhaitant poursuivre leurs études. C'est le changement de la demande d'éducation des familles qui a été le moteur de la transformation de la structure des diplômes de ces générations. » (Béduwé, Fourcade, 1999, p. 25) À l'inverse, les grandes réformes éducatives des années 1959 à 1969, qui ont concerné la scolarité des générations suivantes, nées entre 1950 et 1960, et « ... dont on aurait pu croire qu'elles seraient porteuses de grands changements dans la structure des diplômes acquis, ont été en fait conduites dans des formes telles (rôle de l'orientation) que le résultat global final a été le ralentissement (toutefois assez léger) de la hausse de l'éducation » (*idem*, p. 26). Ces réformes structurelles ont eu surtout un rôle de « régulation des flux » au sein du système et n'ont eu que très peu d'incidences sur les niveaux de sortie, par conséquent sur la hausse d'éducation.

Cependant, dans tous les pays où l'on constate une hausse d'éducation, celle-ci s'est faite par une ouverture plus grande des systèmes éducatifs et une réduction, voire une suppression des barrières à la poursuite d'études. Dans ce cas, les jeunes expriment plus facilement leur demande d'éducation et n'hésitent pas à entreprendre des études longues. D'autant qu'elles sont en France d'un coût très faible pour une espérance de gain mais aussi de position sociale élevée relativement sûre, qui ne s'est jamais démentie : le niveau de diplôme atteint est directement et inversement corrélé au niveau de chômage et le rendement du diplôme reste positif, du moins en valeur relative. Les comportements des jeunes, sur la base d'une analyse en termes de coûts/avantages, bien que complexe, les conduisent à poursuivre leurs études le plus loin possible.

La demande de formation exprimée par les jeunes est elle-même conditionnée par les perspectives offertes sur le marché du travail à chaque niveau d'orientation. Ainsi, les générations nées dans les années 1950 ont grandi dans un contexte d'emploi favorable où le marché du travail leur offrait de belles opportunités, ce qui peut contribuer à expliquer leur comportement « timide » en matière de recherche de certification scolaire (graphe 5, section 2.2.2.). Au contraire, les générations suivantes (1960-65), confrontées à la montée du chômage, notamment au chômage des jeunes dans les années 1980-85, ont connu une forte hausse d'éducation. Entreprendre des études supérieures devenait un moyen plus sûr d'échapper au chômage, d'obtenir une position sociale plus valorisée, et ceci avec un coût d'opportunité faible. Au niveau secondaire, ces comportements ont été encouragés, et rendus possibles, par la création du bac professionnel.

Ainsi, le marché du travail peut avoir des effets contradictoires sur la demande d'éducation : d'une part, il incite les jeunes à poursuivre en leur faisant espérer un rendement positif de leur investissement ; d'autre part, il peut, quand la conjoncture est bonne, offrir des

possibilités d'emploi immédiates et intéressantes que les jeunes sont tentés de saisir. Mais rétrospectivement, sur longue période et de manière plus macro, le diplôme est toujours apparu comme une assurance-emploi, non seulement au moment de l'insertion professionnelle, mais également face à un avenir incertain, où tout ce qui n'était pas acquis en formation initiale paraissait difficilement rattrapable. Cette assurance repose largement, dans le cas français, sur l'existence de relations normalisées entre formation et emploi et les espérances de gain qui y sont attachées.

1.2.4. La demande des entreprises

Les entreprises sont toujours intervenues dans la formation professionnelle (participation à l'élaboration des programmes, jurys d'examen, stages...), de manière certes plus informelle en France que dans un pays comme l'Allemagne. La demande d'une main-d'œuvre, notamment juvénile, mieux formée, plus adaptable, plus compétente, est récurrente et ne correspond pas seulement à des discours. Le projet EDEX s'est ainsi attaché à montrer comment les entreprises avaient géré cet accroissement de formation et de diplômés, mais également en quoi cela avait servi leurs stratégies de développement des compétences (Louart, 2001 ; Béduwé, Planas, 2002). Par exemple, la forte reconnaissance qu'elles ont donnée aux diplômés universitaires de technologie (DUT) et plus récemment aux diplômés d'études supérieures spécialisées (DESS) a évidemment encouragé les étudiants à poursuivre leurs études vers ce type de cursus, et donc à rester un ou deux ans de plus en formation pour obtenir un diplôme valorisé sur le marché du travail. D'une manière plus générale, et spécifique au cas français, en accordant une place centrale au diplôme dans les critères de recrutement et en participant à la normalisation des relations entre formation et emploi, les entreprises incitent indirectement à la poursuite d'études.

On peut par exemple évoquer le cas de la banque qui, en quelques années, a profondément modifié ses pratiques de gestion des ressources humaines en privilégiant le recours aux jeunes diplômés au détriment souvent de la promotion interne (Bruniaux, 2001). Le secteur est ainsi passé d'une logique de gestion privilégiant le marché interne et la formation continue au sein de l'entreprise, à un recours préférentiel aux jeunes diplômés formés au sein du système éducatif. La profession a d'ailleurs développé des partenariats avec l'université pour créer des maîtrises bancaires (Nantes), de nouveaux DESS (banque et finance, *marketing* bancaire, ingénierie financière, gestion de patrimoine, *back-office*) ou encore des instituts universitaires professionnalisés (IUP) (Aubry, Dauty, 2002), reportant son besoin spécifique de formation sur le système éducatif. Ce transfert de la formation spécifique vers l'institution universitaire au détriment de la formation continue interne, encourage et soutient la production de diplômés de niveau plus élevé et donc la hausse d'éducation.

1.3. L'épanouissement d'un modèle de développement des capacités professionnelles

La configuration institutionnelle spécifique de l'appareil éducatif français et la normativité des relations entre formation et emploi contribuent à expliquer des prolongations d'études particulièrement fréquentes, comparativement à celles observées dans d'autres pays européens¹³.

¹³ Selon Magnac et Thesmar (2000), parmi les trois facteurs susceptibles d'expliquer la hausse d'éducation (hausse des rendements de l'éducation y.c. rôle de protection contre le chômage, baisse des coûts objectifs et subjectifs de l'éducation payés par les étudiants et leurs familles, et enfin baisse de la sélectivité du système éducatif), c'est celui de la sélectivité (en fait de la faible sélectivité) du système qui porte la responsabilité principale de la hausse d'éducation en France entre

Pourtant, aucune des dimensions précédentes ne suffirait à elle seule à expliquer la hausse d'éducation et, *a fortiori*, l'accélération brutale de celle-ci. De manière convergente, avec une intensité qui varie suivant les moments de l'histoire économique et sociale du pays, ces différents déterminants ont tous contribué à développer la formation initiale et à renforcer le rôle du système éducatif dans la construction et le repérage des capacités professionnelles. Cette convergence repose sur l'idée qu'il était utile, et sans doute nécessaire, de développer l'éducation pour accroître le niveau de qualification et de compétence de la main-d'œuvre. Tous les acteurs impliqués dans l'éducation, l'État, les jeunes et leurs familles, les entreprises, ont soutenu, malgré des intérêts parfois contradictoires (conflits en termes de salaires, déclassements, chômage des diplômés, attentes professionnelles déçues...), la même stratégie consistant à développer l'éducation et, par voie de fait, la formation initiale (Béduwé, Espinasse, 1995). C'est ce consensus qui permet d'expliquer la hausse d'éducation en France, mais également dans des pays comme l'Espagne ou l'Italie, où les systèmes éducatifs ont des rôles comparables (EDEX, 2002).

Cette stratégie consensuelle visant à développer la formation initiale pour assurer - quantitativement et qualitativement - la production des capacités professionnelles nécessaires à l'économie, relève d'un modèle spécifique de développement. Dans ce modèle, le système éducatif assure l'essentiel de l'éducation et de la formation professionnelle des jeunes. Ce faisant, il produit les repères (diplômes) nécessaires à la fois au fonctionnement du marché du travail et à la construction des trajectoires professionnelles. Il donne aux jeunes, par le biais d'un niveau de formation générale plus élevé, la capacité de s'adapter et d'évoluer. Ce rôle moteur de la formation initiale s'est renforcé au fil du temps, créant des attentes de plus en plus fortes en matière de formation des jeunes de la part des entreprises. Les entreprises participent de ce modèle, en acceptant et en favorisant cette scolarisation des apprentissages professionnels, en construisant des qualifications articulées à ces formations. La notion de qualification occupe une place essentielle dans ce modèle, pouvant renvoyer aussi bien à une position dans une classification qu'à une formation ou un diplôme professionnel (Lichtenberger, Paradeise, 2001).

Dire que le système éducatif a joué un rôle moteur dans le développement des capacités professionnelles des personnes en France, affirmer que ce rôle s'est singulièrement renforcé en quarante ans et que cela correspond à un modèle spécifique, ne signifie pas que le système éducatif ait jamais détenu le monopole de la fabrication des compétences. La formation initiale joue un rôle en deux temps : produire des savoirs professionnels immédiatement utilisables par les entreprises et créer, par l'allongement des durées de formation, notamment la formation générale, les capacités d'adaptation des individus à l'évolution des emplois. La compétence individuelle, « c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques spécifiques qui commandent la capacité productive d'un individu dans un contexte donné, devient l'objet de l'échange sur le marché du travail » (Planas *et alii*, 2000), et ne peut se réduire au diplôme, encore moins au diplôme initial acquis, comme on l'a vu, avant 30 ans. La compétence, au sens le plus large, se nourrit de tous les apprentissages, sociaux mais surtout professionnels dont l'individu est amené à profiter au cours de son cycle de vie. Le système productif, du fait de la mise au travail des individus et de l'expérience professionnelle qu'il leur fait acquérir, contribue largement à la fabrication et à l'évolution des compétences individuelles. Mais celles-ci se greffent, dans la majorité des cas, sur les acquis de la formation initiale. Il

1982 et 1993. Il n'y a pas d'évolution notable du rendement de l'éducation (p. 11) et parmi les facteurs d'offre, « la seule grandeur qui s'est accrue au cours de la période est la valeur d'option de demeurer dans le système éducatif en première ou en terminale, moins à cause de la réduction des coûts de scolarisation, que grâce à une plus grande permissivité du système, en particulier dans l'enseignement supérieur » (p. 30).

existe donc une co-production entre système éducatif et système productif dans la fabrication des compétences.

Les exemples qui montrent que les attentes du système productif à l'égard de l'enseignement initial se sont renforcées, et réciproquement, que des efforts ont été fournis par le système éducatif pour répondre aux besoins des entreprises sont nombreux : diversification et professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur (licences professionnelles), création de formations spécialisées (banque), régulation des flux, création de diplômes sur la base d'une réelle coopération, notamment du fait de l'institutionnalisation des stages (DESS).

Le diplôme est à la fois un instrument de filtrage et de différenciation des individus entre eux, parce que c'est un signal des compétences présumées, mais également parce qu'il est l'indice d'une certaine capacité d'adaptation. Les évolutions de l'emploi auxquelles les entreprises et les salariés devront faire face dans les quarante ans qui viennent (durée d'une vie professionnelle) sont probablement encore inconnues, en tous les cas entachées de nombreux aléas dictés par les évolutions technologiques et organisationnelles à venir. Le diplôme est alors aussi une garantie, parmi d'autres, contre le risque lié à l'incertitude et l'imprévisibilité des futures situations de travail (Stanckiewicz, 1998). C'est un signal de compétences immédiates et potentielles du fait de la capacité d'apprentissage qu'il certifie.

Plus le diplôme acquis en formation initiale est élevé et plus il constituera un signalement fort d'une capacité d'apprentissage et d'adaptation aux situations professionnelles ultérieures. En effet, les capacités à développer et maîtriser telle ou telle activité d'apprentissage, à l'école, dans l'entreprise, dans la vie sociale, ne sont pas indépendantes les unes des autres même si elles peuvent être acquises simultanément. Ainsi pour Lene (1998), « pour un même écart de compétence, le temps d'adaptation nécessaire sera donc d'autant plus court que le stock de compétences acquises par l'individu à la date donnée est élevé ».

La hausse d'éducation a également renforcé la relation entre le niveau de diplôme possédé par un individu et la qualité de sa trajectoire professionnelle. Détenir un haut niveau de diplôme est de plus en plus nécessaire pour s'insérer correctement, pour progresser professionnellement, pour bénéficier des actions de formation continue et, plus généralement pour mieux assurer son avenir professionnel contre l'imprévisibilité des évolutions d'emploi. À l'inverse, ne pas avoir de diplôme est devenu un facteur de fragilisation professionnelle extrême, voire d'exclusion du marché du travail.

2. VERS UNE STABILISATION DURABLE DES NIVEAUX DE FORMATION ?

Le taux d'accès au niveau du baccalauréat se stabilise pour les générations nées en 1977 et 1978 et cette évolution se confirme pour les générations nées les années suivantes¹⁴. Le bac étant la condition d'accès à l'enseignement supérieur, il y a toutes chances pour que la structure de diplôme de ces générations se stabilise également.

Comment expliquer un changement de tendance aussi rapide alors que, comme nous l'avons vu, plusieurs facteurs convergeaient pour expliquer la hausse ? Peut-on considérer comme durable la stabilité actuelle ?

La réponse à ces questions ne peut être qu'hypothétique : d'une part, les générations concernées par l'arrêt de la montée des niveaux de formation n'ont pas encore achevé leur

¹⁴ Taux d'accès au bac par génération, in *Repères et Références statistiques* (RERS, 2202, p. 83).

formation initiale ; d'autre part, les changements, lorsqu'ils existent, sont en cours. La visibilité des phénomènes est donc réduite et les conclusions seront prudentes. Pour mener la discussion, nous allons revenir sur chacun des éléments discutés précédemment en tâchant de mettre en évidence les changements qui nous semblent susceptibles de fournir des éléments de réponse.

2.1. Une stabilisation brutale

Les générations nées après 1977 ont aujourd'hui moins de 22 ans et n'ont donc pas encore achevé leur formation initiale. Les jeunes nés entre 1977 et 1981 et qui ont réussi le bac sont pour l'essentiel au sein de l'enseignement supérieur, ceux qui leur succèdent sont encore en partie au sein de l'enseignement secondaire. La structure de diplôme des générations nées après 1977 n'est donc pas stabilisée. Elle le sera au plus tôt dans cinq ans, à condition toutefois de faire l'hypothèse que le seuil des 30 ans va se maintenir.

Les observations concernant les changements de rythme dans l'évolution des niveaux de formation des générations *post* 1977 sont donc fondées sur l'évolution de leur taux d'accès au baccalauréat et non pas, comme précédemment, sur leur structure par niveau de diplôme. En effet, le taux d'accès au baccalauréat est connu avec précision jusqu'à la génération née en 1981, aujourd'hui âgée de 21 ans (RERS, 2002). L'attention qu'on lui porte est par ailleurs totalement justifiée par son rôle de charnière au sein du système éducatif français. Il reflète la croissance de la proportion d'une génération qui se forme au-delà de la scolarité obligatoire, et il est décisif dans l'évolution des poursuites d'études supérieures.

De façon nette (cf. graphe 4)¹⁵, l'élévation particulièrement rapide des niveaux de formation observée pour les générations nées entre 1968 et 1977 se ralentit, puis se stabilise progressivement avec les générations nées entre 1978 et 82 et qui ont aujourd'hui moins de 25 ans. On aurait atteint avec la génération née en 1977, un maximum dans l'élévation des niveaux de formation, sur la base du taux de diplômés « bac et plus ».

La stabilisation du taux d'accès au baccalauréat des générations nées en 1978-1982 va entraîner, en toute logique, une stabilisation du taux de diplômés de l'enseignement supérieur pour ces générations. La répartition de ces futurs diplômés par niveaux du supérieur (bac + 2, bac + 3, ..., bac + 8) est en revanche encore inconnue.

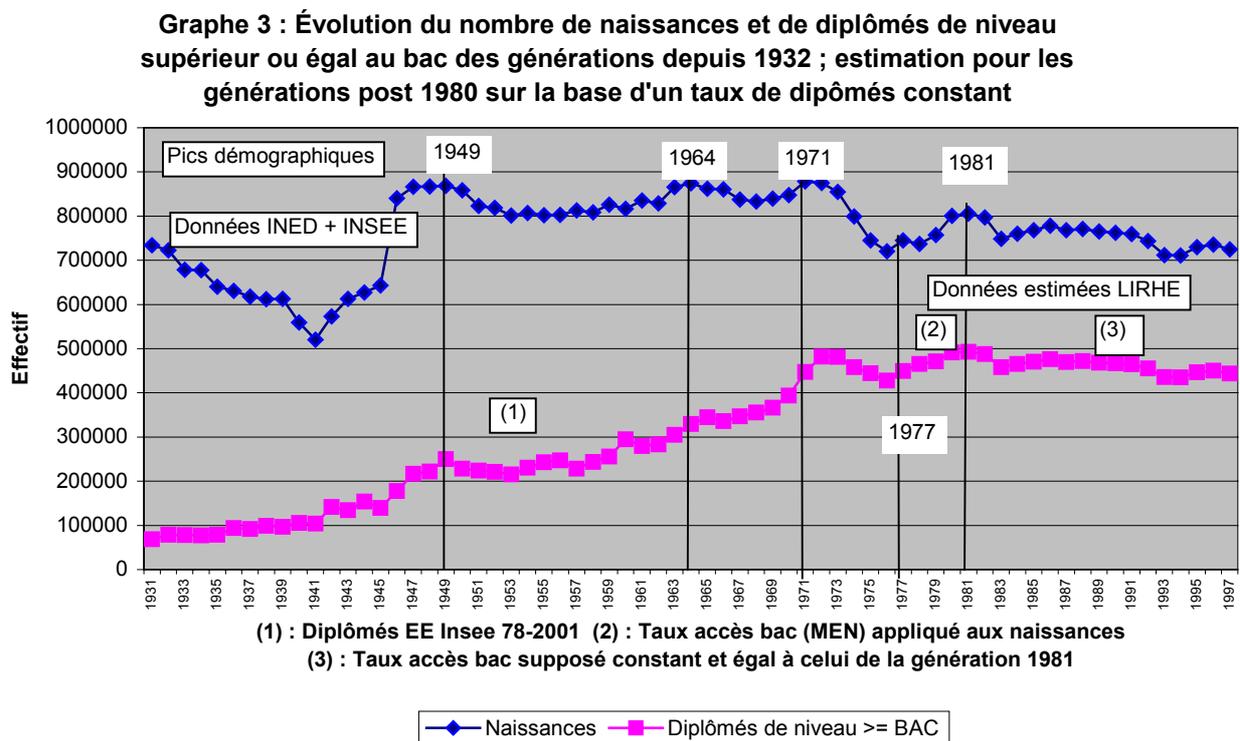
Effectivement, à la rentrée 2001, la baisse des inscrits dans l'enseignement supérieur était générale (- 1 % pour l'ensemble des filières), notamment à l'université (- 4 % en premier cycle et - 0,8 % en deuxième cycle), mais aussi pour la première fois en IUT (- 1 %) et en STS (- 0,8 %). Elle est directement imputable à la baisse du nombre de bacheliers mais également à une propension moindre des étudiants à poursuivre des études au-delà de la licence (DEP 02.31). Ces tendances devraient se poursuivre à la rentrée 2002 et se stabiliser en 2003, d'après la Direction de l'éducation permanente (DEP). Par ailleurs, ce sont les filières générales et technologiques du bac qui connaissent une baisse significative de candidats et de diplômés (DEP 02.38), alors que le bac professionnel réussit à maintenir ses effectifs. Mais ces bacheliers ne sont que 17 % à poursuivre des études supérieures contre 80 % des BTn et quasi 100 % des baccalauréats généraux (DEP 02.37). La baisse des

¹⁵ Le taux d'accès au bac par génération (RERS, 2202, p. 83) a été reporté sur le graphique 5 : il prend le « relais » de manière quasi parfaite du taux de diplômés supérieur ou égal au bac donné par l'enquête « emploi ». Cela signifie que tous les inscrits en terminale finissent peu ou prou par obtenir le bac, d'une part, et d'autre part, que le taux d'accès au bac fourni par l'Éducation nationale (stabilisé lorsque la génération a 22 ans) donne une estimation fiable du taux de diplômés « bac et plus » d'une génération (stabilisé quand la génération a 30 ans).

effectifs en deuxième et même troisième cycle universitaire devrait donc, en toute logique, se poursuivre.

Il paraît donc clair, compte tenu de ces observations, que la France connaît une période d'arrêt de la hausse des niveaux de formation, qui se matérialise pour le moment au travers du taux de bacheliers. Mais il est vraisemblable que cette stabilisation au niveau du bac se répercute sur les différents niveaux de l'enseignement supérieur.

Ce phénomène de stabilisation faisant suite à une période de croissance s'est déjà produit par le passé (graphe 4), avec la création des baccalauréats technologiques pour les générations nées au début des années 1940 par exemple. L'ampleur de la croissance auprès des générations nées en 1968-77 est cependant sans commune mesure avec ce qui a pu se produire par le passé, ce qui inciterait à penser que l'arrêt, amorcé avec la génération 1977, sera une pause à la mesure de cet accroissement.

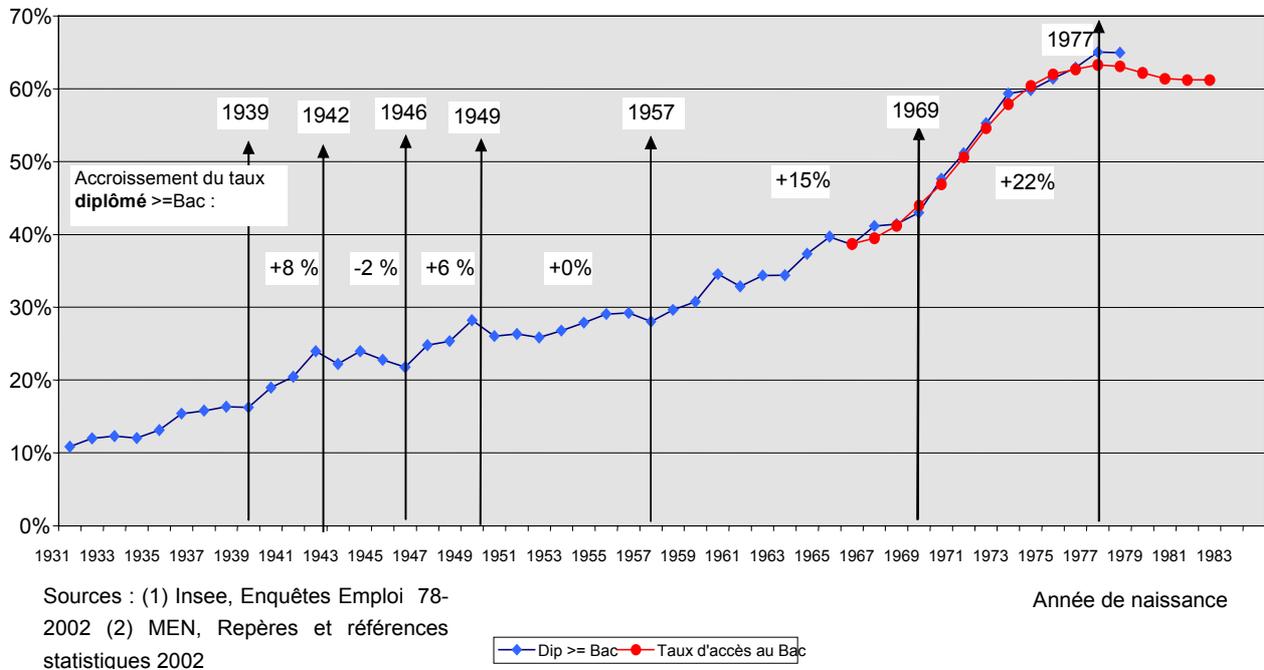


Ce qui est totalement nouveau, en revanche, c'est que cet arrêt - ou cette pause - se réalise dans un contexte démographique particulier, marqué par la variation, le plus souvent à la baisse, de la taille des générations (cf. graphe 3). Ceci va entraîner, pour la première fois en quarante ans, une baisse réelle du nombre de diplômés au sein de ces générations : en effet, l'élévation de niveau avait jusqu'ici compensé les baisses démographiques des générations nées en 1950-53 puis en 1964-68, mais elle ne pourra compenser celle des générations des années 1971-76, nettement plus forte puisqu'on enregistre une diminution de 160 000 naissances.

Quantitativement, ce sont donc les générations nées en 1972 et 1973 qui ont fourni le plus grand nombre de diplômés au marché du travail (cf. graphe 3), alors que la génération 1977 possède 10 % de diplômés supplémentaires (cf. graphe 4). Depuis, on assiste à un léger recul du nombre de diplômés « bac et plus », momentanément rattrapé par les générations nées en 1980-82 qui conjuguent regain démographique (passager) et taux de diplômés maximum. Au total, si la stabilisation devait se poursuivre, le nombre de diplômés apporté par les générations des années 1972-73 au marché du travail ne sera plus dépassé, et ce pour au

moins les vingt-cinq ans à venir (naissances connues). Ces générations « pourvoyeuses » de diplômés ont aujourd'hui déjà 30 ans...

Graphe 4 : Évolution du taux de diplômés de niveau supérieur ou égal au bac des générations depuis 1932



Ces données factuelles ont une influence sur la structure par diplôme de la population en âge de travailler qui, de fait, va progresser moins vite. La part des « bac et plus » dans la population âgée de 25 à 65 ans va certes continuer de progresser, du fait du renouvellement des générations, mais à un rythme nettement ralenti (de près de moitié) par rapport à celui observé dans les années 1980/2000. La dotation globale en diplômes de la population active (à rôle de la formation continue constant) aura donc une progression ralentie.

Le début des années 2000 semble ainsi marquer la frontière entre deux périodes qui s'opposent :

- Celle des années 1980-90, marquée par l'arrivée de générations toujours plus formées sur un marché du travail comportant un haut niveau de chômage, en particulier des jeunes, par une croissance économique irrégulière, relativement lente, et par une transformation profonde des structures d'emploi, avec notamment une transformation (tertiarisation) de l'emploi peu qualifié qui a absorbé une part importante de jeunes. La manière dont les diplômés, dans les années 1980 et 1990, ont été intégrés dans l'emploi a dépendu de ce double contexte : une évolution économique peu favorable à l'emploi d'une part, une vive croissance des niveaux de formation d'autre part.

- Celle qui débute à la fin des années 1990, années 2000 et suivantes, marquée par une progression moins rapide du niveau de formation de la population en âge de travailler, par un besoin de renouvellement des générations nombreuses du *baby-boom*, peut-être par une progression économique plus rapide et un niveau de chômage sensiblement inférieur à celui de la période précédente.

Le contexte dans lequel les entreprises opèrent leurs recrutements est donc en train de changer assez profondément. Ce changement sera d'autant plus marqué que l'évolution du niveau de l'emploi sera positive. À une période où les jeunes diplômés (débutants) semblaient en abondance, impression renforcée par un chômage élevé, risque de succéder une période où ils seront relativement plus rares, d'autant plus que le niveau d'emploi sera élevé. La durabilité ou non de la pause dans l'élévation des niveaux d'éducation, et donc dans l'alimentation en diplômés du marché du travail, est un autre paramètre dont l'impact ne doit pas être sous-estimé.

2.2. Vers une divergence des déterminants de la formation d'une génération

2.2.1. L'épuisement des possibilités institutionnelles

Il paraît *a priori* peu surprenant qu'après une période de croissance rapide des niveaux de formation l'on observe un ralentissement ou même une stabilisation. Ces phénomènes de « moments » ont été bien mis en évidence par Chauvel (1998). On peut en effet considérer qu'à une configuration institutionnelle donnée de l'appareil éducatif correspond un niveau maximum d'éducation pour une génération. Sans évolution des structures comme des exigences à chaque niveau d'éducation, l'atteinte de ce maximum interdit la poursuite de l'élévation des niveaux de formation des générations suivantes. Ainsi, la stabilisation observée résulterait de l'atteinte de ce maximum. Elle serait durable car les évolutions institutionnelles sont lentes à produire leurs effets.

Ces assertions ne manquent pas d'arguments d'ordre technique. L'accès au niveau du baccalauréat, qui est une pierre angulaire de l'élévation des niveaux de formation, dépend évidemment de l'organisation de l'appareil éducatif avant le bac et de la manière dont les élèves le traversent. On peut soutenir que la poursuite de l'accroissement de l'élévation des niveaux de formation présuppose des évolutions importantes de structures au niveau du collège et des lycées professionnels (Fourcade, 2001). La situation actuelle, avec trois élèves sur cinq poursuivant jusqu'au baccalauréat, n'efface pas totalement le fait que le niveau V a été le niveau prédominant et en forte croissance dans les années 1950 et 1960, et qu'il a été un levier important pour l'élévation des niveaux de formation dans les années 1980 et 1990, notamment au travers des poursuites d'études vers le baccalauréat professionnel. Les effets de levier s'épuisent tandis que la part des jeunes sans qualification paraît irréductible. Ainsi, une réforme comme celle annoncée d'un bac professionnel en trois ans avec suppression du BEP, en réduisant les points de sortie de l'enseignement professionnel secondaire, aurait sans doute quelques effets sur le taux d'accès au bac. Elle en aurait, en revanche, peu sur la proportion de jeunes qui quittent le système sans qualification.

On peut considérer également qu'une plus grande diversification des filières dans l'enseignement supérieur serait à la fois une des conditions de la poursuite de l'élévation des niveaux de formation et une condition pour que ce système s'adapte à l'afflux des étudiants et à l'hétérogénéité de la population des bacheliers. Il existe donc des marges de manœuvre pour encourager de nouvelles poursuites d'études vers le niveau IV, mais elles sont faibles.

Mais surtout, et plus profondément, l'atteinte de l'objectif « 80 % » supposerait une sortie de la logique institutionnelle antérieure de l'appareil éducatif français, de ses principes d'efficacité et d'équité. Cette logique institutionnelle combine une logique industrielle et une logique civique. Les produits de l'appareil éducatif sont standardisés, définis avec précision et donc codifiés. Une garantie de qualité et d'homogénéité des produits dans le temps et dans

l'espace est implicitement supposée. Les décisions concernant les produits comme les moyens de production sont centralisées et non le fait des unités de production élémentaires. Ces principes d'efficacité et d'équivalence (entre produits de même type) satisfont à des préoccupations civiques. L'efficacité répond à la possibilité pour tous d'accéder à une formation professionnelle, l'équivalence des produits répond à un principe d'équité selon lequel chacun a droit à une formation professionnelle de qualité équivalente en tout temps et tout lieu.

Une diversification du niveau IV nous rapprochant de la situation de la *high-school* américaine permettrait d'accroître à relativement court terme la part de jeunes atteignant le niveau du baccalauréat¹⁶. Mais une hétérogénéité encore plus importante de la population atteignant le niveau du baccalauréat en serait probablement la conséquence et ne modifierait pas nécessairement les taux d'accès aux études supérieures. Une telle évolution remettrait en cause très fortement la logique existante de développement de l'appareil scolaire, dans la mesure où l'accès libre à l'université ne pourrait être que difficilement maintenu si le niveau IV devenait le niveau de base de l'appareil éducatif, correspondant à une scolarité poursuivie jusqu'à 18 ans. Ceci supposerait également une déconnexion entre formation professionnelle et formation générale contraire aux évolutions passées. L'unité de l'appareil éducatif et la prééminence qu'y occupent les niveaux de formation, donc le respect des principes civiques existants, ne pourraient se maintenir qu'à condition d'une évolution très forte de l'enseignement supérieur permettant un glissement de la hiérarchie des niveaux vers le haut, la cantonnant principalement au sein du seul enseignement supérieur, ce qui est très improbable.

Si on peut estimer que le niveau actuel d'accès au baccalauréat est équilibré (Thélot, Joutart, 1999), notamment en raison du maintien de besoins de formation inférieurs au niveau du bac, force est de constater que le niveau actuel (un peu plus de 65 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat) a l'avantage de limiter les tensions de l'appareil éducatif résultant de la croissance des niveaux d'éducation, et de ne pas conduire à une remise en cause de la logique générale institutionnelle du système, de son unité, des relations entre formation professionnelle et générale.

L'arrêt de l'élévation des niveaux de formation ne manque donc pas d'éléments institutionnels pour l'expliquer. Mais cette explication institutionnelle, à elle seule, n'est pas complètement convaincante. Elle rend mal compte tout d'abord de la rapidité avec laquelle s'est opéré cet arrêt, d'autant qu'il n'y a pas eu d'inflexion majeure des politiques incitatives à la poursuite d'études. Par ailleurs, on constate que, dans le passé l'appareil, s'est fréquemment adapté et transformé pour permettre la croissance des niveaux de formation, et cela non pas uniquement en raison d'une volonté politique mais en raison d'une demande des élèves et de leurs familles. L'idée selon laquelle les poursuites d'études sont d'abord, sinon même essentiellement, un effet de l'offre d'éducation et des politiques suivies est peu pertinente. L'offre d'éducation tend également à s'adapter à la demande d'éducation.

2.2.2. Les changements de comportement

Afin d'expliquer l'accélération de la hausse des niveaux d'éducation pour les générations des années 1970, il est fréquent de mettre en avant un comportement de poursuite d'études fortement déterminé par la situation du marché de l'emploi. En effet, ces générations atteignent le niveau du baccalauréat entre 1987 et 1995, dans une conjoncture particulièrement défavorable aux jeunes (cf. graphe 5). L'ampleur du chômage au moment où elles finissent

¹⁶ Une réforme de type « bac pro » en trois ans tend à introduire une telle évolution.

leurs études secondaires est telle qu'elle les aurait incités à ne pas entrer sur le marché et à poursuivre leurs études. Cela aurait été possible en raison des conditions institutionnelles nécessaires résultant des politiques mises en place au début des années 1980 - leur élaboration et mise en œuvre ne pouvaient être instantanées -. Ces politiques étaient motivées, non seulement par le souci d'accroître le niveau de compétence de la population active, mais aussi de limiter le chômage des jeunes, ne serait-ce que par rétention d'une part croissante de chaque génération dans le système éducatif. Pour les jeunes, non seulement le coût d'opportunité de la poursuite d'études s'était réduit en raison du risque de chômage, mais aussi d'une baisse fréquente au moins relative (sinon même en valeur absolue) de leur salaire (Baudelot, Gollac, 1997). Enfin, l'acquisition d'une formation plus importante pouvait apparaître comme un moyen d'accéder plus facilement à l'emploi et à un niveau de rémunération plus élevé.

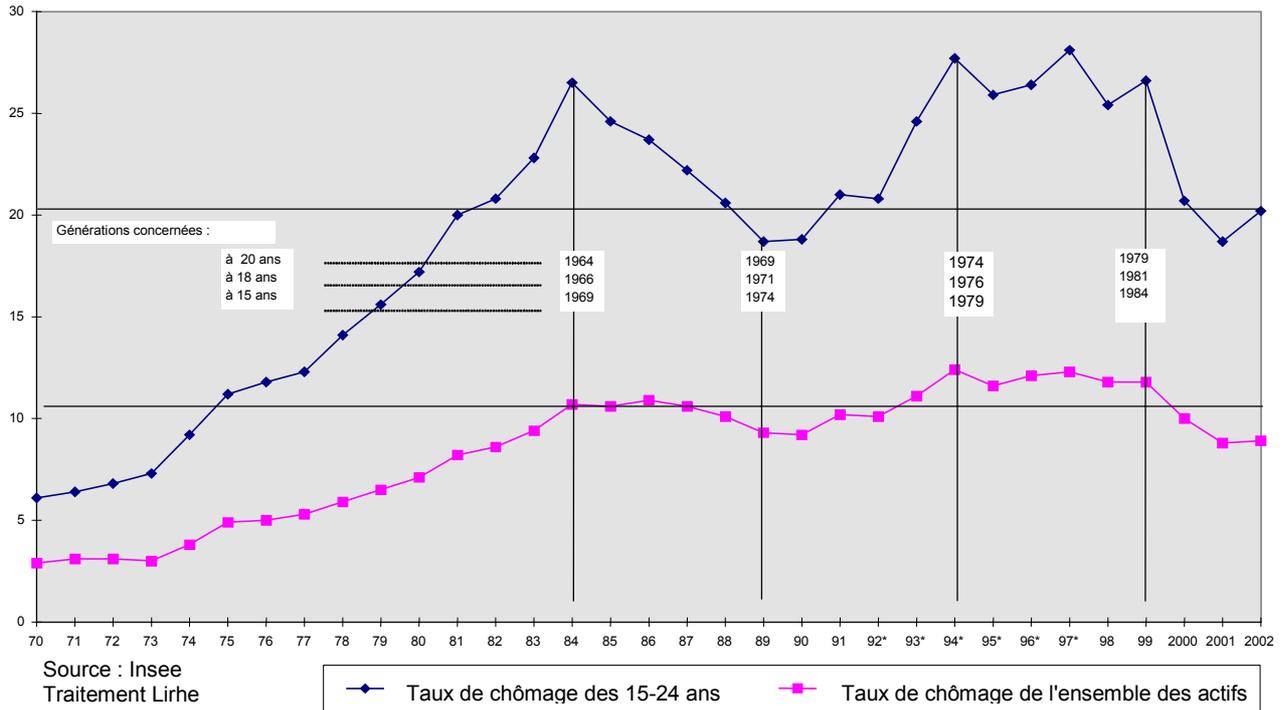
Selon ce raisonnement, une amélioration de la conjoncture de l'emploi devrait se traduire par des poursuites d'études moins nombreuses. C'est bien ce que mettent en relief les travaux récents sur la flexion des taux d'activité des jeunes (Minni, Brunet, 2000 ; Minni, Nauze-Fichet, 2002). Mais la meilleure conjoncture du marché du travail ne peut que difficilement expliquer à la fois l'ampleur de l'inflexion et la stabilisation de l'accès, et surtout le moment où elle débute. En effet, la conjoncture s'est améliorée à la fin des années 1990, en 1999-2000-2001. Les générations (1978-79-80) qui marquent un arrêt dans leur taux d'accès au bac avaient alors autour de 21 ans, c'est-à-dire qu'elles avaient dépassé l'âge du bac. Leurs décisions de poursuite d'études vers le bac, aboutissant au ralentissement puis à l'arrêt de la croissance du taux d'accès au baccalauréat de leurs générations, ont été prises dans le contexte de chômage élevé (1994-99), qui a précédé l'amélioration de la conjoncture de 1999¹⁷ (cf. graphe 5).

Il y aurait donc eu un changement dans la prise de décision vis-à-vis de la poursuite d'études. On avancera d'abord l'idée d'un apprentissage intergénérationnel. La situation rencontrée sur le marché du travail par les générations précédentes intervient - aussi - dans la prise de décision vis-à-vis de la poursuite d'études.

Il faut pour cela considérer que les années de récession 1990-95 constituent un vrai changement du contexte pour l'insertion professionnelle des jeunes. Contrairement au passé où les diplômés du supérieur court et long restaient relativement protégés, un haut niveau de formation, malgré le maintien d'avantages comparatifs, ne protège plus ni d'une période de chômage ni d'une baisse relative du salaire par rapport aux générations précédentes. La récession des années 1992-93 contribue en effet pour la première fois à la dégradation de l'insertion professionnelle de tous les diplômés. Le gain ou la protection apportés par une poursuite d'études et par un diplôme supérieur apparaissent moins évidents que par le passé. Or, ce sont justement les générations nées en 1969-77, celles qui ont connu une forte hausse de leurs niveaux de formation, qui connaissent ces conditions d'insertion particulièrement difficiles.

¹⁷ Rappelons qu'elle n'est pas spécifique à la France même si elle y est particulièrement nette comme au Royaume-Uni. Elle semble aussi perceptible en Espagne et certains éléments allant en ce sens sont décelables en Allemagne et en Italie. Ceci renforce l'idée selon laquelle les configurations institutionnelles ne suffisent pas pour expliquer les inflexions de la hausse des niveaux d'éducation des générations.

Graph 5 : Évolution du niveau de chômage annuel en France depuis 1970



Ces bouleversements touchent les générations suivantes (1977-81) au moment où elles opèrent leurs choix de poursuite d'études : la génération 1978 a 14 ans en 1992. Ces générations auraient, en quelque sorte, tenu compte de la situation rencontrée sur le marché du travail par leurs aînés au début des années 1990, et modifié leur comportement en conséquence : en poursuivant moins souvent leurs études et en saisissant plus souvent les opportunités d'emploi (rares) lorsqu'elles se présentaient. Certaines évolutions institutionnelles ont facilité un tel comportement. La multiplication des niveaux de formation intermédiaires engendre autant de points d'arrêt des études, moins coûteux que dans des cycles longs. Le développement des stages favorise l'entrée dans l'emploi et l'arrêt des études, y compris en envisageant de les reprendre plus tard. Les situations de cumul d'emploi et de formation ont d'ailleurs fortement progressé au cours des années 1990.

Une façon de conforter ces hypothèses d'un changement dans le comportement des jeunes est d'examiner les vœux des élèves en matière d'orientation scolaire. Ces vœux expliquent assez directement la hausse des niveaux d'éducation, dans la mesure où les filières suivies n'offrent pas toutes les mêmes possibilités ou facilités pour des poursuites d'études. Ils témoignent également de l'attention des jeunes aux débouchés professionnels qu'ils peuvent espérer en poursuivant des études. De ce point de vue, on ne peut considérer la poursuite d'études comme un simple refuge face à une situation difficile du marché du travail.

On constate dès 1992 (c'est-à-dire pour les fameuses générations 1976-77 environ) un moindre souhait d'orientation vers des filières générales ou technologiques (Poulet, 2001, p. 25), celles qui offrent le plus d'opportunités de poursuites d'études notamment vers le supérieur. Il s'agit bien d'un choix des familles et non de la conséquence d'une contrainte institutionnelle. Les filières professionnelles, surtout longues comme le bac professionnel, ou l'apprentissage, bénéficient de cette évolution. Pour le supérieur, il semble bien que l'on ait assisté à une inflexion des comportements pour des motifs analogues, avec des choix plus fréquents de filières courtes et une moindre inscription dans l'enseignement supérieur universitaire (Fourcade, Haas, 2002).

Ces évolutions dans les vœux des jeunes et de leurs familles ont plusieurs sens. C'est d'abord un choix des filières offrant le plus de flexibilité pour le futur. En effet, la création du baccalauréat professionnel, la possibilité pour l'apprentissage de s'étendre à tous les niveaux de formation, font du choix d'une filière professionnelle un choix ouvert. C'est ensuite le signe d'une attention plus grande portée aux débouchés professionnels accessibles à l'issue des formations suivies. La filière professionnelle est censée permettre assez vite l'acquisition d'un diplôme supposé faciliter l'insertion professionnelle tout en permettant une poursuite d'études, y compris dans le supérieur *via* des filières spécifiques. Le choix peut être refait régulièrement à chaque niveau de formation atteint, contrairement aux filières générales ou technologiques qui impliquent un engagement de beaucoup plus longue durée dans la formation.

Autrement dit, cette plus grande orientation vers des filières professionnelles peut être comprise :

- comme une réponse à une plus grande incertitude de la situation du marché du travail et des débouchés des formations générales ou de haut niveau, conduisant au développement de comportements plus « court-termistes » qui permettent de choisir en fonction de l'information immédiatement disponible, et d'adapter ses choix à d'éventuelles évolutions de la situation observée ;

- comme un choix d'efficacité en ce qui concerne le temps passé à l'intérieur du système éducatif ; en effet, la montée de l'accès au baccalauréat général s'est accompagnée d'une forte différenciation des âges moyens de fin d'études (25 ans pour le bac général, 21 ans pour le bac professionnel). Le coût relatif des études générales a donc augmenté puisqu'on met plus longtemps à obtenir un diplôme terminal reconnu par le marché du travail ;

- comme un choix relatif au coût d'opportunité, la dégradation de la situation de l'emploi des années passées et surtout des années 1992-93 et suivantes conduisant à rendre aléatoires les bénéfices que l'on peut attendre d'un investissement dans une formation nécessairement longue, à l'inverse des filières professionnelles qui permettent une sortie de formation plus rapide et donc l'accès à une rémunération.

Ces choix sont, dans le paysage français, relativement nouveaux. Ils ont été rendus possibles par les évolutions institutionnelles récentes (introduction de l'apprentissage dans le supérieur, prolongation de la filière professionnelle au niveau « bac »...). Il semble que les choix des familles évoluent de nouveau depuis 1998 : la désaffection pour les filières générales est stoppée, et les vœux des élèves d'une orientation vers le secteur professionnel se stabilisent. Poulet (2001, p. 29) remarque que ces fluctuations rappellent celles de l'économie. On pourrait donc, à terme, assister à de nouveaux changements dans les prises de décision des élèves. Mais quel sera l'impact de la conjoncture dont on voit qu'elle peut avoir des effets contradictoires sur les poursuites d'études ? Faute d'une connaissance plus approfondie des liens entre demande d'éducation et situation du marché du travail, il est impossible de trancher sur les évolutions futures.

Sur plus long terme, il n'est pas impossible que les variations du marché du travail et des comportements d'employeurs - ralentissement du recrutement ou, au contraire, hausse rapide des besoins de certains spécialistes - entraîneront des variations brusques et fortes dans les conduites de poursuite d'études et le choix des filières par les jeunes. On observe cette situation dans d'autres pays, par exemple en Allemagne où la mauvaise conjoncture industrielle des années 1990 et l'évolution des structures d'emploi industriel ont entraîné dans les universités technologiques une baisse très forte des débuts d'études en sciences de l'ingénieur, baisse qui se traduit à la fin des années 1990 par une pénurie d'ingénieurs jugée importante. Un phénomène similaire s'est produit en France dans les mêmes années avec les

formations *post* baccalauréat à la gestion. Privées et payantes, une partie importante de ces formations ont connu une crise de recrutement dans les années 1993 à 1998, puis au contraire des recrutements plus aisés dans les années suivantes. Il existe également de fortes variations dans le choix des filières universitaires, en partie du fait de comportements qui tiennent compte des difficultés d'accès à l'emploi ou qui, inversement, lorsque les jeunes s'orientent par exemple en masse vers des filières sportives ou la psychologie dont les débouchés sont très limités, résultent de choix qui font abstraction des conditions d'accès à l'emploi.

La demande d'éducation deviendrait donc plus variable, plus flexible, voire même plus instable. Elle suivrait de façon plus serrée les évolutions socio-économiques¹⁸, éventuellement avec des effets de retard qui amèneraient plusieurs types d'attitude, *a priori* contradictoires, à coexister. L'attitude qui consiste à poursuivre des études le plus loin possible ne serait plus stabilisée. Les jeunes seraient plus attentifs aux opportunités éducatives, comme à celles du marché du travail. L'enquête « génération 1998 » montre que très peu de jeunes (10 %) évoquent la non admission dans le cycle supérieur pour expliquer l'arrêt de leurs études, tandis qu'ils sont plus nombreux (26 %) à avoir pris cette décision suite à une opportunité d'emploi (Céreq, 2002).

2.2.3. La normativité remise en cause ?

L'unité de l'appareil éducatif français et la mise en correspondance normative des niveaux d'éducation et de formation, générale et professionnelle, ont fortement facilité les poursuites d'études. Aujourd'hui, cette normativité s'érode pour trois raisons principales. La première tient au nombre des sortants à chaque niveau de formation, la seconde aux transformations des organisations du travail, la troisième aux modifications du système éducatif. Cette érosion est cependant trop récente et surtout trop lente pour expliquer l'arrêt de la hausse des niveaux d'éducation. En revanche, elle donne à penser que l'un des points d'appui de cette hausse est en train de disparaître. Nous sommes peut-être à un tournant dans la régulation des liens entre formation et emploi.

L'effet « quantité »

Si déjà, depuis quelques années, environ plus de 60 % d'une classe d'âge arrive au niveau du baccalauréat, il faudra moins de quarante ans pour que toute la population active ait atteint au moins ce niveau. Cela supposera, si l'on veut que cette norme se maintienne et joue son rôle de point de repère, que 60 % des actifs soient cadres ou professions intermédiaires¹⁹. Ce problème n'est pas majeur aujourd'hui dans la mesure où l'élévation des niveaux de formation et la transformation rapide des structures d'emploi sont allées de pair. Rien n'assure cependant que cette situation favorable persiste. Les tensions sont déjà nettement perceptibles lors de l'insertion professionnelle sous la forme de déclassements. Les mobilités de rattrapage effacent peu la difficulté (Lemistre, 2002) et deviennent progressivement insuffisantes. Des changements dans la norme évoquée plus haut, du type « une formation supérieure ne garantit plus l'accès à l'emploi cadre » ou « un niveau plus élevé de formation devient nécessaire pour accéder à un certain niveau d'emploi » font partie des évolutions

¹⁸ Voir par exemple (DEP 02.02) : Le pourcentage d'étudiants pensant trouver facilement du travail avec le niveau de diplôme envisagé était de l'ordre de 40 % dans les années 1995-98 (soit pour les générations 1977-80 à l'âge de 18 ans, au moment d'entrer à l'université) ; il a considérablement augmenté entre 1998 et 2001, pendant les années de reprise économique, montant à 70 %. Il semble stagner de nouveau en 2001, montrant que la confiance des étudiants dans le fait de trouver du travail suit de très près la conjoncture économique.

¹⁹ Actuellement, on compte 27,6 % de diplômés « bac et plus » dans l'ensemble de la population active et 33 % de cadres et professions intermédiaires (Insee, enquête « emploi », 2000).

possibles. Dans certaines professions ou dans certains secteurs (les banques, par exemple), on assiste à des évolutions de ce type.

L'augmentation des effectifs à chaque niveau de formation entraîne probablement une plus grande hétérogénéité des diplômés au sein de chaque niveau. Cela ne peut que réduire la confiance que les entreprises peuvent porter dans le système de diplômes. Si l'atteinte d'un niveau n'assure pas des chances raisonnables d'accès à un emploi considéré, au regard de la norme, comme satisfaisant, c'est cette fois la confiance que les jeunes et leurs familles peuvent accorder au système éducatif qui sera entamée. L'incertitude accrue en sortie de l'appareil éducatif accroîtra le coût d'opportunité de la poursuite d'études, venant peut-être freiner, éventuellement inverser, la demande d'éducation des jeunes ou de leurs familles.

La transformation des organisations du travail

L'expérience exigée par les employeurs montre, ce qui est somme toute trivial, que le diplôme n'est pas le seul point de repère sur le marché du travail. L'évolution propre des organisations du travail conduit à mettre en avant des qualités des salariés qui seraient, en quelque sorte, mal signalées par le diplôme. Tel serait l'un des sens que l'on pourrait accorder à l'extension des discussions sur les compétences. L'évolution de l'emploi, en particulier la tertiarisation, conduit également au développement d'activités professionnelles qui ne sont pas nettement circonscrites et s'inscrivent mal dans des dispositifs classiques de définition des qualifications. Ainsi, certaines professions (secrétaires, par exemple) recouvrent des activités et des emplois extrêmement différents. La correspondance entre niveau de formation et niveau d'emploi, entre métier et formation deviendrait alors beaucoup plus difficile à établir. Dans ce cas, ce sont aussi bien le modèle français que le modèle allemand qui s'avèreraient moins adaptés en raison des liens formels forts (mais différents) qu'ils établissent entre les formations et les emplois.

Les manifestations susceptibles de conforter une telle hypothèse sont multiples : modifications des techniques d'analyse de l'emploi et de la mise en correspondance des formations et de l'emploi au travers des référentiels ; déconstruction des catégories traditionnelles de la qualification et reconstruction d'activités professionnelles avec un LEGO de modules de compétences ; remise en cause des appartenances collectives que représentent le métier, les qualifications, les classifications, les corps ; nouveaux outils et nouvelles pratiques de gestion dans les entreprises... Bref, la mise en avant du thème de la compétence et les pratiques qui l'accompagnent fonctionnent de manière critique vis-à-vis des formes collectives existantes de la relation formation/emploi, fondées sur le diplôme et la qualification. Ces pratiques aboutissent également à la construction de nouveaux modes d'évaluation des personnes, reposant sur une conception particulière d'un sujet agissant : ce dernier, sur le marché du travail, entretiendrait (devrait entretenir) ses compétences, assurerait son employabilité, se soucierait de ses capacités cognitives transversales aux activités professionnelles.

Le diplôme occupe une place centrale dans ces évolutions. Au nom de la compétence et de l'émergence de la société cognitive (Livre blanc sur l'éducation et la formation), il sera ainsi dénoncé comme rigide, créateur de cloisonnement. Ce dont témoigne cette dénonciation doit être pris au sérieux. On voit émerger en France tout un ensemble de certifications nouvelles, certificats de qualification professionnelle (CQP), certificats professionnels, certificats de compétence, validation des acquis, reflétant un tâtonnement social, une recherche d'autres points de repères pour les agents. Ce mouvement n'est pas propre à la France. Ce qu'on appelle « *competency based education* » conduit dans plusieurs pays à l'émergence de normes et de standards de compétences applicables aux individus. Ainsi, les NVQs (*National Vocational Qualifications*) mises en place au Royaume-Uni, malgré leurs propres difficultés

de construction, tendent à se répandre, notamment sous l'impulsion de la Banque mondiale, dans de nombreux pays, Mexique, Afrique du Sud, etc. Suivre et analyser ce tâtonnement social, essayer de l'expliquer et de le comprendre est important. Il s'agit rien moins que de savoir comment se réguleront formations et emplois, comment les individus se repèreront sur le marché du travail et construiront leurs appartenances collectives dans le champ professionnel.

Ces nouvelles certifications, ou qualifications, si l'on accepte la synonymie d'usage courant, peuvent être qualifiées d'intermédiaires au sens où leur domaine de validité (et d'utilité) est supposé moindre que celui des certifications et diplômes nationaux mais, par contre, plus large que celui des certifications ou des appellations propres à des entreprises particulières²⁰. On a pu montrer ailleurs que cette montée des certifications et qualifications intermédiaires pouvait être comprise comme le produit des interactions entre les caractéristiques propres du système éducatif français, le niveau particulièrement élevé du chômage des jeunes et les politiques d'emploi mises en œuvre. La discussion actuelle sur la notion de « compétence », qui renvoie notamment à des transformations des organisations du travail et au lien entre le travail humain et l'organisation, conduit à s'attacher à la question des diplômes et des certifications, soit pour montrer que les diplômes doivent être conçus de manière différente, soit pour avancer la nécessité de nouvelles certifications fondées sur l'analyse de compétences. La montée des certifications intermédiaires, le débat sur les compétences, ne sont donc pas le résultat d'un mouvement conjoncturel mais d'une tendance de fond.

Ces certifications nouvelles, distinctes des diplômes et séparées des formations générales car accessibles à tous, jeunes en formation comme salariés, modulables, etc., ont du mal à trouver leur place sur le marché car elles sont souvent difficilement reconnues par les entreprises. En effet, contrairement aux diplômes, elles ne permettent pas un positionnement des individus dans une hiérarchie de qualification, de salaire, ou fonctionnelle.

La multiplication des niveaux

Enfin, la normativité se trouve érodée par la diversification des niveaux de sortie du système éducatif. Les évolutions de l'appareil éducatif visant à faciliter les poursuites d'études conduisent également à obscurcir ce que sont les niveaux de formation. Chaque niveau tend à se diversifier et à être moins homogène. Ainsi la création des BEP, des DUT, des baccalauréats professionnels, l'extension des écoles d'ingénieur, ont contribué à développer chaque niveau de formation par l'introduction de filières qui tiennent moins à des spécialités professionnelles différentes qu'à des modalités de formation, de sélection différentes. Par ailleurs, la multiplication des passerelles et surtout l'introduction d'années complémentaires, jouent dans le sens d'une multiplication des niveaux (la dernière en date étant les licences professionnelles) introduisant certes une grande continuité dans l'appareil éducatif, mais multipliant les points de sorties possibles. Enfin, l'effet de brouillage qui peut en résulter est renforcé par le comportement de certains jeunes qui recherchent des formations complémentaires ou des doubles spécialités à un niveau donné. La référence aux « 3-5-8 » (bac licence, mastère, doctorat) ne joue pas pour l'instant dans le sens d'un réordonnement des niveaux dans la mesure où elle est récente et où elle n'implique pas la disparition des niveaux existants.

²⁰ On fait ici indirectement référence à la notion de « capital humain spécifique » de G. Becker.

2.3. Une stabilisation durable ?

Malgré de nombreuses incertitudes, il semble donc que les éléments qui ont permis d'expliquer la hausse des niveaux de formation ne jouent plus tous dans le même sens. La convergence et la cohérence que l'on a pu observer dans les années de fort développement semblent moins nettes. Si le marché du travail reste globalement favorable aux plus diplômés et si la demande de nouvelles compétences de la part des entreprises reste élevée, la normativité, les comportements des jeunes, la configuration institutionnelle de l'appareil éducatif connaissent des évolutions qui ne poussent pas toujours à la poursuite de l'élévation des niveaux de formation, tout au contraire.

Sur le plan institutionnel, une reprise de l'élévation des niveaux de formation supposerait des transformations structurelles importantes de l'appareil de formation, notamment au niveau secondaire, susceptibles de remettre en cause les fondements du développement de l'éducation en France, mélange permanent et à tous les niveaux, d'égalité des chances et de méritocratie, d'efficacité et d'équité. De telles transformations ne peuvent donc qu'être lentes. Les systèmes éducatifs qui produisent des niveaux d'éducation très élevés, comme aux États-Unis ou dans certains pays d'Asie du Sud-est reposent sur des principes très différents. L'homogénéité d'un niveau de formation, son articulation à un niveau d'emploi ne sont pas des principes normatifs. La hiérarchisation des sortants d'un niveau s'effectue par exemple en fonction d'une hiérarchie d'établissement (pour les universités, notamment) ou est constatée de fait lors de l'appariement entre formation et emploi. On peut objecter qu'une telle hiérarchisation s'est développée au sein de chaque niveau de formation en France, en rappelant le développement des écoles d'ingénieurs et des écoles de gestion au sein du niveau I, celui du baccalauréat professionnel pour différencier le niveau IV, du CAP et du BEP à l'intérieur du niveau V. Mais cette hiérarchisation n'a pas remis en cause la normativité et les principes de développement de l'appareil éducatif.

L'effritement de la normativité ne semble pas pouvoir être freiné. L'émergence de nouveaux points de repères est nécessairement difficile et lente. Ceci joue aussi dans le sens d'une stabilisation durable des niveaux d'éducation. Effritement ne signifie évidemment pas disparition, de même qu'arrêt de la hausse des niveaux de formation ne veut pas dire recul de la formation initiale. L'acquisition d'un niveau de diplôme au sein de la formation initiale procure un signal indispensable à l'insertion des débutants. Mais, dans le même temps, l'hétérogénéité des diplômés se renforçant, niveau par niveau, la demande de garanties complémentaires lors de l'embauche, telles que stages, expérience(s) professionnelle(s), certifications intermédiaires..., s'est accrue. Le modèle de développement des capacités professionnelles fondé sur une hausse des niveaux de formation initiale a finalement rendu la possession d'un diplôme à la fois totalement nécessaire et totalement insuffisante.

Il n'est pas sûr que les attitudes des jeunes vis-à-vis de la poursuite d'études restent aussi stables que par le passé et que le parcours qui consiste à poursuivre le plus loin et le plus longtemps possible demeure la référence. La multiplication des stages liés aux études, des niveaux de sortie, des filières, des conditions d'accès, le développement de l'apprentissage et des formations en alternance, facilitent la saisie d'opportunités aussi bien pour poursuivre des études que pour les arrêter. Les abandons en cours d'études sont de plus en plus fréquents, les reprises d'études après des interruptions courtes également. De plus en plus d'étudiants travaillent tout en poursuivant leurs études. Cette instabilité peut également conduire à ce que coexistent, au sein d'une même génération et toutes choses égales par ailleurs, des choix différents, voire contradictoires, en matière de poursuite d'études. Ces phénomènes sont très difficilement mesurables (surtout par génération...) et sont susceptibles de prendre plus ou moins d'importance en raison notamment des évolutions de la conjoncture et du contexte. Ils

conduisent toutefois à anticiper une plus grande variabilité de la demande d'éducation qui ne joue pas dans le sens d'une élévation régulière et continue des niveaux de diplôme d'une génération, en tout cas au sein de la formation initiale. Les évolutions sont devenues beaucoup plus imprévisibles et pourraient être marquées par des oscillations plus fréquentes de la demande d'éducation.

Cette absence de convergence nette montre qu'il existe, à notre sens, une forte présomption pour que la hausse des niveaux de formation de la population, telle qu'elle s'est produite pendant ces cinquante dernières années, c'est-à-dire essentiellement portée par l'allongement de la période de formation initiale des jeunes, soit stoppée de manière durable²¹. Les conditions d'une reprise ne sont, toutes choses égales par ailleurs, pas réunies.

CONCLUSION : VERS UN NOUVEAU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ?

L'arrêt de la hausse des niveaux de formation dispensés par le système éducatif sera vraisemblablement durable. L'analyse de ce phénomène conduit à penser que le modèle spécifique de développement des capacités professionnelles des personnes qui en découlait, et qui reposait sur la prééminence de la formation initiale avant 30 ans et une articulation normative des formations et des emplois, trouve ses limites.

Certes, les principes sur lesquels il repose conservent leur importance (Verdier, 2001), mais les éléments qui poussaient à son développement évoluent ou s'affaiblissent. D'autres logiques émergent, laissant penser qu'un nouveau modèle est en train de se construire, donnant une place non seulement à la construction des qualifications, mais aussi à celle des compétences (Lichtenberger, Paradeise, 2001). De nouveaux points de repères sont recherchés par l'ensemble des acteurs sur le marché du travail.

Essayer de caractériser ce nouveau modèle n'entre pas dans l'objet de ce papier. Les évolutions ne sont de toute façon pas suffisamment nettes et cohérentes pour en dessiner les contours. Pour l'instant, elles témoignent plutôt d'un éclatement des modes de régulation de l'appareil éducatif et des relations entre formation et emploi que d'un réel processus de reconstruction.

Nous voudrions simplement souligner un point.

La formation continue s'est fortement développée après la loi de 1971 mais elle n'a pas eu d'effet - ou très peu - sur la structure de diplôme de la population active. Elle est d'abord une formation centrée sur l'entreprise et sur l'adaptation des salariés aux évolutions des organisations du travail et des technologies, rarement diplômante et « qualifiante ». La hausse des niveaux de diplôme des générations nées avant 1970 s'est donc effectuée quasi exclusivement dans le cadre de la formation scolaire initiale.

Cependant, les limites du modèle de développement des capacités professionnelles, dont témoigne l'arrêt de la hausse des niveaux de formation, et les logiques émergentes peuvent aujourd'hui conduire à un rôle accru et nouveau de la formation en cours de vie active en

²¹ C'est-à-dire que la courbe de croissance du taux de bacheliers à 30 ans par génération (cf. graphe 4) marquera une inflexion nette et significative pour toutes les générations nées après 1977. Toutes choses égales par ailleurs, en l'absence de « révolution éducative », la pause pourrait durer au moins vingt ans, donc pour toutes les générations nées et scolarisées aujourd'hui.

matière d'acquisition de diplômes et de certifications professionnelles²². C'est le point que nous allons tenter de développer. Nous allons voir que le contexte y est d'ailleurs favorable, pour des raisons démographiques et en raison même de l'élévation des niveaux de formation.

L'allongement de la période de formation initiale est un premier témoignage de l'émergence de nouvelles logiques qui poussent à un développement de l'acquisition de diplôme en cours de vie active. Les va-et-vient en début de vie active entre formation et emploi et les combinaisons études/emplois plus fréquents entraînent des reprises d'études tardives (après 20-25 ans). Lorsqu'elles sont en direction de l'enseignement supérieur (à temps plein ou à temps partiel), ces reprises d'études peuvent finir par faire reculer l'âge où se stabilise la structure de diplôme d'une génération. La distinction entre formation initiale, formation *post* initiale et formation continue se brouille de plus en plus. Il pourrait devenir acquis que l'on continue d'accroître son capital humain, sa formation explicite bien au-delà de 30 ans, c'est-à-dire, symboliquement, au delà de la jeunesse. Le seuil des 30 ans peut reculer, voire disparaître, sachant cependant que l'acquisition d'une formation reste probablement une fonction croissante puis décroissante de l'âge.

L'affaiblissement de la normativité et l'extension de la gestion dite des « compétences » sont également des logiques, nouvelles, qui poussent à la recherche de nouveaux points de repères et à l'acquisition de formations complémentaires aux diplômes de formation initiale. Le besoin croissant de signaler ces nouvelles compétences ou capacités pousse à les faire valider et reconnaître dans des nomenclatures reconnues par le marché. Le développement de systèmes de certification des compétences accessibles en principe à tous les âges de la vie, la validation des acquis professionnels qui rencontre un large succès, tant au niveau de l'enseignement professionnel (DEP 02.04) que supérieur (DEP 02.05), offrent un élargissement des possibilités de reprises d'études (à temps plein ou à temps partiel) et d'acquisition de diplômes après la fin des études initiales.

Le contexte démographique peut se révéler favorable au développement de ces formations continues diplômantes. En effet, la stabilisation du taux de diplômés *post* bac va porter sur des générations dont les effectifs sont en baisse. Ce sont deux phénomènes *a priori* indépendants, ce qui veut dire que l'on ne peut compenser les changements d'attitude évoqués. On va donc assister à une stabilisation, voire une diminution absolue, des entrées de jeunes diplômés sur le marché du travail dans les - au moins - dix ans à venir et à un ralentissement de la progression du niveau de formation de la population en âge de travailler. Dans ce contexte de pénurie, certes relative et sans doute localisée, on peut supposer que les actifs seront incités à reprendre des études, éventuellement par leur entreprise, en raison de tensions sur le marché du travail dans certains métiers ou activités professionnelles. De plus, ces retournements de tendance surviennent alors que les générations nombreuses du *baby-boom*, déjà relativement formées, partent à la retraite.

Enfin, l'élévation des niveaux de formation s'est traduite par une part accrue des jeunes ayant atteint le niveau du baccalauréat, ce qui leur donne des possibilités de reprises d'études plus faciles et plus diverses que dans le cadre de l'enseignement secondaire. Devenus des salariés, ces jeunes ont également une appétence pour la formation plus grande que leurs aînés et, lorsqu'ils vont en formation, celle-ci est de meilleure qualité et leur taux de certification final plus élevé (Gélot, Minni, 2002). On sait également que plus un individu a accumulé de formation initiale, plus il est demandeur de formation professionnelle continue, et plus il est capable d'en recevoir avec efficacité (Goux, Zamora, 2001 ; Céreq, 2001 ; Gélot, Minni,

²² Cette idée n'est pas en elle-même originale. Elle n'est pas absente de la négociation des partenaires sociaux sur la formation professionnelle continue en 2001. Elle est simplement ici mise en perspective dans les mouvements de hausse puis de stabilisation des niveaux d'éducation des générations.

2002). Il y a donc dans ces générations récentes très diplômées, de nombreux candidats qui satisfont aux critères sélectifs de l'accès à la formation continue, notamment diplômante.

Ainsi, il est probable que se dessine un rééquilibrage entre la formation initiale et la formation en cours de vie active dans la construction des compétences comme des qualifications. Ce rééquilibrage passera sans doute par un développement soutenu des certificats ou diplômes délivrés dans le cadre de la formation continue. Il ne conduit cependant pas nécessairement à une reprise de la hausse des niveaux de formation et de diplôme.

Ce ne sera le cas que si la formation initiale et la formation continue en cours de vie active sont substituables. Les arbitrages temporels des individus entre poursuites d'études et entrées sur le marché du travail en seraient alors facilités, et la formation en cours de vie active serait susceptible de peser fortement sur le niveau de diplôme acquis par une génération.

À l'inverse, si la formation initiale et la formation en cours de vie active sont complémentaires, cette dernière pourrait n'avoir que très peu d'impacts sur l'acquisition d'un niveau de diplôme ; cela dépendra beaucoup du niveau et du mode de reconnaissance de ces formations dont les acteurs auront besoin. Mais il est clair qu'une telle évolution continuera d'affaiblir la mesure du niveau de formation acquis au moyen du niveau de diplôme.

Il y a peut-être là une explication au faible développement des nouvelles certifications du type certificat de qualification professionnelle. Soit celles-ci sont substituables à des diplômes de formation initiale, et elles entrent alors en concurrence avec ceux-ci et en reprennent les limites actuelles. Soit elles sont complémentaires des diplômes de formation initiale qui continuent d'attester d'un niveau de formation, et leur effet de signalement sur le marché est faible. Dans ce cas, elles ne constituent pas, ou difficilement, de nouveaux points de repère et elles sont peu reconnues.

On sait qu'aujourd'hui la formation continue est plus complémentaire que substituable à la formation initiale (Gauron, 2000) et que son rôle dans la montée des niveaux de formation est faible. Dans le même temps, les reprises d'études tardives ou en cours de vie professionnelle et la validation des acquis de l'expérience poussent plutôt à l'accès à des diplômes de formation initiale. Ceci peut conduire, au moins dans un premier temps, à une extension limitée des formations continues diplômantes se cantonnant aux débuts de la vie active. La poursuite de la hausse des niveaux de formation serait - sans doute assez marginalement - assurée par la formation continue qui prendrait en quelque sorte le relais de la formation initiale. Son rôle de seconde chance ou plus simplement celui d'offrir la possibilité de différer quelque peu sa formation initiale seraient mis en exergue.

Un modèle en deux temps, où la formation initiale continuerait à distribuer du signal sous la forme de niveaux de diplômes clairement hiérarchisés et où la formation continue, adaptée aux situations d'emploi, viendrait distribuer les éléments nécessaires pour transformer (adapter) ce signal en compétences professionnelles, est une autre éventualité. Le niveau de formation des jeunes générations se maintiendrait alors à un niveau élevé mais le recours possible, voire nécessaire, à la spécialisation professionnelle ultérieure constituerait un frein à la poursuite d'un allongement des durées d'études. Pour les salariés en place, en revanche, le recours à la validation des acquis professionnels pourrait, s'il s'avérait quantitativement significatif, être susceptible de modifier la structure de diplôme des générations en cours de vie active. La structure de diplôme des générations continuerait donc à s'élever, mais hors du cadre de la formation initiale.

D'autres évolutions sont cependant possibles, ce qui les rend incertaines. Elles dépendront fortement des politiques suivies et des accords que pourront nouer les partenaires sociaux. Les reprises d'études peuvent être encouragées et facilitées. Mais la clarification du rôle des

diplômes et des certifications comme point de repère et comme signal, est ici un enjeu central. La formation n'est jamais apparue aussi nécessaire à tous les âges de la vie et à tous les moments de la vie professionnelle. Le diplôme est devenu, au fur et à mesure que le nombre de titulaires augmentait, un point de repère essentiel au fonctionnement du marché du travail, à l'allocation des hommes aux emplois, à la réalisation des mobilités professionnelles. Mais il devient également insuffisant.

Ces incertitudes confortent l'érosion de la normativité et du niveau de diplôme comme principal point de repère dans les relations entre formation et emploi. La mesure de l'élévation des niveaux de formation d'une génération par une structure de diplôme comprise en termes de niveaux perdra dans tous les cas de sa pertinence. Appréhender et mesurer la compétence deviendra de plus en plus difficile. L'étude des relations entre formation et emploi aussi.

BIBLIOGRAPHIE

- AFFICHARD J., 1983, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 3, octobre-décembre.
- AUBRY C., DAUTY F., 2002, « Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse des niveaux d'éducation des jeunes, le cas des formations bancaires », à paraître dans *Éducation et Formation*.
- BAUDELLOT C., GOLLAC M., 1997, « Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ? », *Économie et Statistique*, n° 304-305.
- BÉDUWÉ C., FOURCADE B., 2001, "Educational Expansion and Skill Creation: the Generation-Based Approach", in *Proceedings of the 10th CEIES seminar*, Thessaloniki, 11-12 May 2000.
- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J.M., 1995, « France : Politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du travail*, 4, pp. 527-556.
- BÉDUWÉ C., PLANAS J., 2002, « Hausse d'éducation et marchés du travail. Rapport final du projet TSER EDEX », Rapport pour la Commission européenne, *Cahiers du Lirhe*, n° 7, mai.
- BRUNIAUX C., 2001, « L'intégration de la hausse d'éducation dans la dynamique de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire. Une comparaison sur cinq pays européens », *Revue de l'Ires*, n° 36, 2001/2.
- BUECHTEMANN C., SOLOFF D., 1996, "Human Capital, Capabilities, and Economic Performance", *C*R*I*S Working paper E96-05*, Santa Barbara, California, 45p.
- CHAUVEL L., 1998, *Le destin des générations, structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, PUF.
- Céreq, 2001, « Génération 98 : à qui a profité l'embellie ? », *Céreq Bref*, n° 181, décembre.
- RERS, 2002, *Repères et références statistiques*, Ministère de L'Éducation nationale, édition 2002.
- DEP, 2002, *Les prévisions d'effectifs dans l'enseignement supérieur, constats et prévisions pour les rentrées 2002 et 2003*, Note d'information 02.31, juillet.
- DEP, 2002, *La VAP connaît un succès croissant pour les diplômés professionnels en 2000*, Note d'information 02.04, février.
- DEP, 2002, *Forte croissance de la VAP dans les universités et au CNAM en 2000*, Note d'information 02.05, février.
- DEP, 2002, *Le Baccalauréat professionnel*, Note d'information 02.37, juillet.
- DEP, 2002, *Résultats provisoires du Baccalauréat*, Note d'information 02.38, juillet.
- DEP, 2002, *Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français en 2001-2002*, Note d'information 02.39, septembre.

- ESPINASSE J.-M., VINCENS J. 1996, « Marché du travail et allocation des compétences », *Note Lirhe*, n° 201.
- EUROSTAT, 2001, *Les niveaux d'éducation de la population de l'UE sont en constante hausse*, Communiqué de presse n° 57/2001 – 28 mai.
- FOURCADE B., 2001, *Réflexion prospective sur le système éducatif : le cas de la France*, Rapport pour WP4, Lirhe, décembre.
- FOURCADE B., HAAS J., 2002, « L'université moins attractive ? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne », *Note Lirhe* 367 (02-11), mai.
- FOURNIER C. *et alii*, 2001, « Un panorama de la formation continue des personnes en France », *Céreq Bref*, n° 172, février.
- FREYSSON L., 2001, « Les niveaux d'éducation en Europe dans les années 90. Quelques données clés », *Statistiques en Bref*, Thème 3 – 7/2001.
- GAURON A., 2000, *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'analyse économique 22, La documentation Française, 165 p.
- GÉLOT D., MINNI C., 2002, « Formation continue et insertion : un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études », *Premières synthèses*, n° 10.2, Dares, mars.
- GERME J.-F., 2001, « Au delà des marchés internes : quelles mobilités pour quelles trajectoires ? », *Formation Emploi*, numéro spécial "30 ans d'analyse", octobre-décembre.
- GERME, J.-F., 2001, *L'élévation des niveaux de formation : éléments pour une prospective dans quelques pays européens*, Rapport de synthèse WP4.2 EDEX, Lirhe, Toulouse, septembre.
- GOUX D., ZAMORA P., 2001, « La formation continue en entreprise continue de se développer », *Insee Première*, n° 759, février.
- JOUTARD P., THELOT C., 1999, « Réussir l'école. Pour une politique éducative », Paris, Le Seuil.
- JOSEPH O., LOCHET J.-F., 2002, « Insertion dans l'entreprise et formation en cours d'emploi », *Note de travail Génération 92*, n° 18, Céreq, janvier, p. 39.
- LANCASTER K., 1966, "A New Approach to Consumer Theory", *Journal of Political Theory*, vol.74, n°2, 132-157.
- LENE A., 1998, « La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprise et compétences transversales », in Stanckiewicz (dir.), *Travail, compétence et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan.
- LEMISTRE P., 2002, « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », à paraître dans *la Revue d'Économie politique*.
- LICHTENBERGER Y., PARADEISE C., 2001, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 43, janvier-mars.
- LOUART P., 2001, *Hausse d'éducation, demande productive et comportement des employeurs*, Rapport international de synthèse pour EDEX, Work Package 3, Lirhe, Toulouse, avril.
- MAGNAC T., THESMAR D., 2002, « Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 82 à 93 », *Annales d'économie et statistiques*, n° 65, janvier-mars.
- MALLET L. *et alii*, 1997, « Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe », *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 12.
- MINNI C., BRUNET F., 2000, « L'activité des 15-29 ans : stabilisation depuis 1995 », *Premières synthèses*, 2000.02 n° 08.3, Dares.
- MINNI C., NAUZE-FICHET E., 2002, « De mars 97 à mars 2001, une participation accrue des moins de 30 ans à l'emploi », *Insee Première*, n° 821, janvier.
- OCDE, 2000, *Regards sur l'éducation, enseignement et compétences*, édition 2000.
- PLANAS J., PLASSARD J.-M., 2000, « L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements tout au long de la vie », in *Efficacité versus équité en économie sociale*, XX^e Journées de l'AES, Paris, L'Harmattan.
- PLANAS J., GIRET, J.-F., SALA G., VINCENS J., 2001, « Le marché de la compétence : dynamique et régulation », in *Cahiers du Lirhe*, n° 6, mars.

- POULET P., 2001, « Les tensions dans l'éducation », communication à la journée d'étude du CGP sur *Difficultés de recrutement : effets récurrents et structurels, se souvenir pour prévoir*, 15 mai.
- STANKIEWICZ F., 1998, *Travail, compétence et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan.
- STEEDMAN H. VINCENS J., 2000, « Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale », synthèse des rapports nationaux phase 1 pour la CE, Londres, Toulouse, mai.
- THÉLOT C., VALLET L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et Statistique*, n° 334, pp. 3-32.
- VERDIER E., 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, numéro spécial "30 ans d'analyse", octobre-décembre.
- VINCENS J., 2001, « Expérience professionnelle et formation », *Note Lirhe 347*, octobre, 10 p.
- VINCENS J., 2002, « Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs », à paraître dans la *Revue européenne de formation professionnelle*, Cedefop.

NUMÉROS DÉJÀ PARUS :

téléchargeables à partir du site
<http://www.cee-recherche.fr>

- N° 26 *Economic Globalization and Industrial Relations in Europe: Lessons from a Comparison between France and Spain*
ISABEL DA COSTA
mai 2003
- N° 25 *Formes d'intensification du travail, dynamiques de l'emploi et performances économiques dans les activités industrielles*
ANTOINE VALEYRE
mai 2003
- N° 24 *Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ?*
LUC BEHAGHEL
avril 2003
- N° 23 *Devising and Using Evaluation Standards. The French Paradox*
JEAN-CLAUDE BARBIER
avril 2003
- N° 22 *La théorie aokienne des institutions à l'épreuve de la loi de 1841 sur le travail des enfants*
HERVÉ DEFALVARD
mars 2003
- N° 21 *Pourquoi les entreprises évaluent-elles individuellement leurs salariés ?*
PATRICIA CRIFO-TILLET, MARC-ARTHUR DIAYE, NATHALIE GREENAN
février 2003
- N° 20 *Représentation, convention et institution. Des repères pour l'Économie des conventions*
CHRISTIAN BESSY
décembre 2002
- N° 19 *A Survey of the Use of the Term précarité in French Economics and Sociology*
JEAN-CLAUDE BARBIER
novembre 2002
- N° 18 *Is there a Trap with Low Employment and Low Training for Older Workers in France?*
LUC BEHAGHEL
mai 2002
- N° 17 *From Negotiation to Implementation. A Study of the Reduction of Working Time in France (1998-2000)*
JÉRÔME PÉLISSE
mai 2002
- N° 16 *Paradoxe, dysfonctionnement et illégitimité de la convention financière*
TRISTAN BOYER
avril 2002

- N° 15 *Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail : quelques pistes*
JÉRÔME GAUTIÉ
mars 2002
- N° 14 *Métissage, innovation et travail. Un essai à partir de l'étude d'activités artistiques et culturelles*
MARIE-CHRISTINE BUREAU, EMMA MBIA
mars 2002
- N° 13 *Politique de l'emploi et mise au travail sur des « activités utiles à la société »*
BERNARD SIMONIN
février 2002
- N° 12 *Activité réduite : le dispositif d'incitation de l'Unedic est-il incitatif ?*
MARC GURGAND
décembre 2001
- N° 11 *Welfare to Work Policies in Europe. The Current Challenges of Activation Policies*
JEAN-CLAUDE BARBIER
novembre 2001
- N° 10 *Is the Reproduction of Expertise Limited by Tacit Knowledge? The Evolutionary Approach to the Firm Revisited by the Distributed Cognition Perspective*
CHRISTIAN BESSY
octobre 2001
- N° 9 *RMI et revenus du travail : une évaluation des gains financiers à l'emploi*
MARC GURGAND, DAVID MARGOLIS
juin 2001
- N° 8 *Le statut de l'entrepreneuriat artistique et culturel : une question d'économie politique*
MARIE-CHRISTINE BUREAU
avril 2001
- N° 7 *Le travail des femmes en France : trente ans d'évolution des problématiques en sociologie (1970-2000)*
MARTINE LUROL
mars 2001
- N° 6 *Garder et accueillir les enfants : une affaire d'État ?*
MARIE-THÉRÈSE LETABLIER, GÉRALDINE RIEUCAU
janvier 2001
- N° 5 *Le marché du travail des informaticiens médiatisé par les annonces d'offres d'emploi : comparaison France/Grande-Bretagne*
CHRISTIAN BESSY, GUILLEMETTE DE LARQUIER AVEC LA COLLABORATION DE MARIE-MADELEINE VENNAT
novembre 2000
- N° 4 *Le travail : norme et signification*
YOLANDE BENARROSH
octobre 2000

- N° 3 *À propos des difficultés de traduction des catégories d'analyse des marchés du travail et des politiques de l'emploi en contexte comparatif européen*
JEAN-CLAUDE BARBIER
septembre 2000
- N° 2 *L'économie des conventions à l'école des institutions*
HERVE DEFALVARD
juillet 2000
- N° 1 *La certification des compétences professionnelles : l'expérience britannique*
CHRISTIAN BESSY
mai 2000

Ce texte a été soumis **au comité éditorial** du CEE, composé de : Gabrielle Balazs, Jean-Claude Barbier, Yolande Benarrosh, Christian Bessy, Pierre Boisard, Myriam Campinos, Bruno Courault, Jérôme Gautié, Jean-François Germe, Martine Lurol, Emmanuelle Marchal, Michèle Tallard, Marie-Madeleine Vennat.