

**AGORA - I**

**«L'augmentation du niveau
de diplômes et sa diffusion
sur le marché du travail:
leçons du passé
et questions de prospective»**

***Thessalonique,
le 30 juin 1997***

CEDEFOP panorama



AGORA - I

**"L'augmentation du niveau de diplômes
et sa diffusion sur le marché du travail:
leçons du passé et questions de prospective"**

Thessalonique, le 30 juin 1997

Jordi Planas
Responsable de projet CEDEFOP

Thessalonique 1998

Édité par:
CEDEFOP – Centre européen pour
le développement de la formation
professionnelle
Marinou Antipa 12
GR-57001 Thessalonique

Adresse postale:
P.O.B. 27 – Finikas
GR-55102 Thessalonique

Tél.: 30-31+49 01 11
Fax: 30-31+49 01 02
E-mail: info@cedefop.gr
Internet: <http://www.cedefop.gr>

Le Centre a été créé par le règlement (CEE)
n° 337/75 du Conseil des Communautés
européennes, récemment modifié par le
règlement (CE) n° 251/95 du 6 février 1995
et par le règlement (CE) n° 354/95 du
20 février 1995.

Séminaire

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	3
Ont participé au séminaire	5
Ordre du jour du séminaire	7
DIPLOMES ET MARCHE DU TRAVAIL: RESULTATS ET QUESTIONS ISSUS D'UNE RECHERCHE EUROPEENNE <i>Louis Mallet</i>	9
MUTATIONS AU NIVEAU DE LA DEMANDE DE COMPETENCES <i>Christoph F. Buechtemann</i>	19
DIPLOMES VERSUS COMPETENCES <i>Hilary Steedman</i>	25
CONSEQUENCES POUR LES STRATEGIES DE FORMATION <i>Luigi Frey</i>	31
DIPLOMES ET MARCHE DU TRAVAIL: L'ETAT DE L'ART D'UN DEBAT <i>Jordi Planas</i>	35

AVANT-PROPOS

Cette publication est le résultat des débats réalisés lors du Premier Séminaire du programme du CEDEFOP "AGORA THESSALONIKIS".

❑ Qu'est-ce qu'Agora Thessalonikis ?

En grec ancien, le mot AGORA sert à définir la place, le lieu d'échange, où se discutent les affaires publiques. La création d' AGORA THESSALONIKIS par le CEDEFOP répond à cette idée.

L'objectif central d' AGORA THESSALONIKIS est de créer un espace de débat pluriel et ouvert pour soutenir techniquement et scientifiquement les décisions et les négociations que les partenaires (Commission, partenaires sociaux et gouvernementaux) mènent dans le cadre européen par rapport à la formation professionnelle.

Le CEDEFOP a comme tâche d'agir en tant qu'interface entre la recherche, les politiques et la pratique, afin de fournir à la Commission, aux partenaires sociaux et gouvernementaux une meilleure compréhension des développements qui traversent les pays de l'UE à l'égard de la formation professionnelle, leur permettant ainsi de mieux agir dans leur prise de décisions futures. Le CEDEFOP veut aussi stimuler les scientifiques et les chercheurs dans l'identification et la promotion des sujets de recherche les plus significatifs pour les décideurs en relation avec la formation professionnelle.

Etant donné qu'il s'agit d'une tâche d'interface entre la recherche et la prise de décision, il ne s'agira pas de fournir un soutien direct et pratique à des décisions particulières, mais de mobiliser les acquis provenant de la recherche et du monde universitaire, en les "traduisant" pour fournir des éléments de réponse aux principaux problèmes posés par les partenaires en leur fournissant des éléments pour leur prise de décision autonome.

❑ Contenu

Le sujet du séminaire était: ***L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail: leçons du passé et questions de prospective.***

L'introduction au séminaire s'est basée sur les résultats d'une recherche CEDEFOP sur six pays de l'UE, dirigée par le LIRHE, (Laboratoire Interdisciplinaire des Ressources Humaines et Emploi de l'Université de Toulouse).

Bien que partant des résultats de cette recherche, le débat proposé veut se cibler sur les questions fortes que ces résultats posent pour la définition des politiques d'éducation et

formation dans les années à venir. Dans ce débat on devrait intégrer d'autres apports plus larges de la recherche sur le domaine.

Les résultats de cette recherche montrent que pendant les dernières décennies, alors que l'augmentation de la production de diplômes s'est généralisée, la diffusion de ces diplômes sur le marché du travail a été dominée par l'offre dérivée des systèmes éducatifs plutôt que par la demande des entreprises.

Ces résultats posent d'importantes questions sur la façon dont on raisonne habituellement sur le rapport entre l'offre et la demande de diplômes sur le marché du travail, et donc sur les effets des actions des agents (gouvernements, entreprises et individus) vis-à-vis de l'éducation et de la formation.

Ces résultats sont d'un grand intérêt pour les responsables des politiques publiques de formation/éducation et le CEDEFOP propose un débat ouvert sur cette thématique visant notamment les éléments de prospective qui peuvent en dériver. Le débat visait à impliquer des responsables politiques, des partenaires sociaux et des chercheurs.

Il s'agissait donc d'organiser un débat qui mette en présence les chercheurs, les politiques et les partenaires sociaux sur ces questions.

Le débat s'est organisé à partir d'une note introductive incorporée à cette brochure sous le titre **Diplômes et marché du travail: résultats et questions issus d'une recherche européenne**, élaborée à partir de la recherche du CEDEFOP et sous la responsabilité du Prof. Louis Mallet, Directeur du projet.

Les autres experts participants: **Professeur Christoph. F. Buechtemann, S. Barbara - USA; Professeur Hillary Steedman, London School of Economics et Professeur Luigi Frey, Università di Roma**, ont présenté, lors de l'introduction du débat, leur avis sur les questions proposées du point de vue d'approches de recherche différentes, afin d'avoir une vue "panoramique" de plusieurs approches existant sur le sujet. Ses contributions, rédigées après le débat, sont également incluses dans cette brochure sous les titres suivants:

Buechtemann C. Mutations au niveau de la demande de compétences

Steedman H. Diplômes versus compétences

Frey L. Conséquences pour les stratégies de formation

Finalement, cette brochure comprend un dernier chapitre sous le titre **Diplômes et marché du travail: l'état de l'art d'un débat**, qui vise à faire le point sur le débat déroulé pendant les sessions du séminaire, dont je suis moi-même l'auteur et le seul responsable de ses limitations ou des erreurs éventuelles.

Jordi Planas
Responsable D'AGORA THESSALONIKIS

ONT PARTICIPE AU SEMINAIRE

Andy ANDRESEN	LO - Landsorgani Stationen Köbenhavn, Denmark
Catherine BEDUWE	LIRHE/CNRS - Université Toulouse France
Christoph F. BUECHTEMANN	Centre for Research on Innovation & Society California, USA
Keith DRAKE	University of Manchester United Kingdom
Alain DUMONT	CNPF - Conseil National du Patronat Français Paris, France
Luigi FREY	Università di Roma - La Sapienza Roma, Italia
Jos LEENHOUTS	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Zoetermeer, Neederland
Oliver LÜBKE	DGB - Bundesvorstand, Deutscher Gewerkschaftsbund Düsseldorf, Deutschland
Burkard LUTZ	Institut für Sozialwissenschaftliche, Forschung e.V. München, Deutschland
Louis MALLET	LIRHE/CNRS - Université Toulouse France
Josette PASQUIER	Confédération Européenne des Syndicats Paris, France
Klaus SCHEDLER	Austrian Federal Economic Chamber Wien - Österreich
Hilary STEEDMAN	London School of Economics and Political Science United Kingdom
Jean TAGLIAFERRI	Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle, Luxembourg

CEDEFOP

Jens BJORNAVOLD
Pascaline DESCY
Jordi PLANAS
Burkart SELLIN
Manfred TESSARING
Johan VAN RENS

ORDRE DU JOUR DU SEMINAIRE

Lundi, le 30 juin 1997

- 09h00 - 09h30 Bienvenue et ouverture du séminaire par M. Johan van Rens, Directeur du CEDEFOP.
- 09h30 - 10h00 Conférence d'introduction: résultats de la recherche "Diplômes et Marché du Travail" et des questions pour le débat par M. Louis Mallet.
- 10h00 - 10h45 Présentation des "communications pour le débat" des chercheurs invités: MM. H. Steedman, C. Buechtemann et L. Frey.
- 10h45 - 11h00 pause café
- 11h00 - 12h00 Débat ouvert entre les participants.
- 12h00 - 12h30 1ère table ronde Ministère/Partenaires Sociaux
Intervenants: Mme. Josette Pasquier, M. Alain Dumont et Mme. Jos Leenhouts
- 12h30 - 13h30 débat ouvert entre les participants
- 13h30 - 15h00 déjeuner: buffet
- 15h00 - 15h30 2ème table ronde Partenaires Sociaux/Ministère
Intervenants: M. Oliver Lübke, M. Klaus Schedler et M. Jean Tagliaferri.
- 15h30 - 17h00 Débat ouvert entre participants.
- 17h00 - 17h30 Considérations finales: quelques réflexions de synthèse par M. Mallet et M. Planas.

DIPLOMES ET MARCHÉ DU TRAVAIL : RESULTATS ET QUESTIONS ISSUS D'UNE RECHERCHE EUROPEENNE

LOUIS MALLET

La question générale : Comment expliquer la croissance massive du nombre de diplômés, depuis 30 ans, dans tous les pays d'Europe ?

L'élévation du niveau d'éducation est générale en Europe. Elle se traduit essentiellement par un allongement de la durée de formation des jeunes et se propage dans l'ensemble de la population active par un processus de type démographique, chaque génération étant « mieux formée » (formée plus longtemps) que la précédente. La croissance du nombre de diplômes délivrés, le déplacement vers le haut de la structure des diplômes constituent une mesure du phénomène.

L'idée la plus répandue parmi les chercheurs, les politiques et les partenaires sociaux, est que le système de formation doit évoluer en fonction des besoins prévisibles des entreprises (la demande - manpower approach). Le nombre des emplois existants dans les différentes professions et secteurs de l'économie, le contenu de ces emplois, se transforment rapidement et le système de formation doit anticiper ou préparer ces évolutions, sur les plans quantitatifs et qualitatifs.

L'ensemble des pays a consenti des efforts considérables pour améliorer la politique éducative. L'objectif déclaré était, plus ou moins implicitement, de contribuer au développement économique, d'adapter la main d'oeuvre à un progrès technologique rapide, de façon à mieux affronter les conditions nouvelles de la concurrence nationale ou internationale. A travers cette amélioration des positions concurrentielles, la lutte contre le chômage, celui des jeunes en particulier, est souvent présenté comme une justification ultime de ces politiques.

Les faibles succès remportés au moins sur le front du chômage et la profonde modification des caractéristiques de la main d'oeuvre qui découlent de ces évolutions conduisent à la nécessité d'une réflexion comparative sur les conséquences à long terme des politiques mises en oeuvre, conséquences sur le fonctionnement du marché du travail, sur les mécanismes d'accès aux emplois et au-delà sur des questions plus générales telles que l'efficacité de nos économies et les fondements de la mobilité sociale.

Ces questions sont d'autant plus importantes qu'elles se posent à tous les pays d'Europe. Bien sûr, selon les pays l'élévation du niveau d'éducation se réalise suivant des modalités, des périodes et des rythmes différents, liés à l'histoire des systèmes éducatifs et plus généralement à l'histoire des sociétés. Les marchés du travail et les économies qui absorbent cette augmentation de capital humain ont également des spécificités tout à fait

évidentes. L'analyse des composantes nationales ou sociétales de ce phénomène est d'un grand intérêt dans la perspective de la construction de l'Europe.

*
* *
*

L'étude rétrospective qui introduit le débat montre que l'élévation du niveau de formation a des causes et des conséquences beaucoup plus difficiles à interpréter que ne le laisse entendre le discours dominant. A tout le moins, elle donne quelques outils pour poser le problème autrement. Ce faisant elle renvoie aux différents acteurs quelques questions sur les fondements d'un consensus apparent.

□ **L'étude CEDEFOP : questions posées et résultats obtenus.**

Cette étude a été co-produite par le CEDEFOP et un réseau de recherche européen¹. Son sujet central est l'analyse macro-économique ou macro-sociale des conséquences des investissements en éducation sur le marché du travail et sur l'allocation des actifs dans le système productif. Elle apporte quelques éléments de réponse à une large question: comment des diplômés de plus en plus nombreux se diffusent dans l'appareil productif ? La question peut aussi être posée dans l'autre sens : comment un système d'emploi en transformation continue absorbe des actifs de plus en plus formés ?

Les réponses à ces questions peuvent être approchées par divers types de travaux. Le choix limité du réseau de recherche européen « compétences et marché du travail » a consisté à analyser l'évolution des structures des différentes professions selon le diplôme et l'âge des actifs qui les composent, en comparant ces structures à plusieurs dates.

Cette analyse est donc encore partielle : la diffusion des formés dans l'économie a été faite sur la base des professions, alors que d'autres catégories d'analyses pourraient être utilisées (par exemple les secteurs d'activités, les types d'entreprises...). De plus, la formation (« le capital humain ») des actifs a été appréciée sur la base de deux critères très globaux : leur niveau de diplôme et leur âge, considéré ici comme une première approximation de l'expérience professionnelle.

C'est le bilan provisoire de deux ans de recherches, réalisées en coordination par six équipes nationales, qui est utilisé, de façon très rapide, dans cette note². Ce travail a été réalisé selon une méthodologie commune mise au point au LIRHE (CNRS Toulouse - France) sur six pays (France, Allemagne, R.U., Pays-Bas, Italie, Espagne) et sur différentes périodes, de 1975 à 1995.

Ce bilan met en relief des résultats communs et des spécificités nationales.

• **Résultats concordants sur les six pays :**

¹ Voir en annexe la composition du réseau.

² Voir l'article de synthèse à publier dans la Revue Formation Professionnelle: « Diplômes et marché du travail ». L. Mallet et alii. 1997

Les structures par diplôme et par âge des professions ont une forte inertie : sur une durée de l'ordre de 10 ans, la corrélation entre structure initiale et structure finale est comprise entre 63 et 85% selon les pays. Cette inertie n'est expliquée que très partiellement par la stabilité des personnes, puisque les mouvements de main d'oeuvre entre professions sont considérables même parmi les non-débutants. Cela signifie que les entreprises ont largement reproduit leurs choix de recrutement ou de promotion, continuant à combiner recrutements de jeunes (plus diplômés) et promotions d'actifs de tout âge (en général moins diplômés), dans les différentes professions. L'absence de rupture brutale dans les comportements des entreprises, et la lenteur de la substitution des diplômés aux non diplômés sont des résultats majeurs. Ce « résumé d'histoire » que représente le point de départ joue donc un rôle essentiel dans l'évolution des structures.

Les glissements observés par rapport aux structures initiales font apparaître une élévation générale et assez homogène du niveau moyen de formation, ainsi qu'un déplacement vers le haut de la structure par niveau de diplôme, lui aussi assez homogène dans les diverses professions. Cela signifie que l'ensemble des professions a bénéficié de l'accroissement du niveau d'éducation, et non pas seulement, comme on aurait pu s'y attendre, quelques professions remarquables par leurs transformations technologiques ou organisationnelles.

L'offre de jeunes plus scolarisés et plus diplômés, générations après générations, pénétrant dans la population active modifie les structures de compétences des professions par simple effet de translation. Tout se passe comme si les différentes professions s'approvisionnaient sur le marché du travail en fonction de ce qu'elles y trouvent et non en fonction de besoins qui leur seraient spécifiques. L'évolution des niveaux de diplôme par profession s'explique plus par la production générale de diplômés que par des comportements particuliers de recrutement par chaque profession, comportements auxquels on aurait pu s'attendre en fonction par exemple de l'évolution des effectifs de la profession, ou de la rapidité du changement des exigences requises par les différents métiers.

Si cet effet d'offre constitue le phénomène le plus massif, les professions s'écartent plus ou moins de ce modèle général. Certaines « surconsomment » des diplômés, d'autres en « sous-consomment ». On retrouve probablement à travers ces effets résiduels des phénomènes imputables à la demande de formation par les professions. Ils sont seconds par rapport à l'effet d'offre, mais ils permettent d'introduire un autre résultat : sur les périodes récentes, ce sont surtout les professions non qualifiées qui ont surconsommé des diplômés.

- **Spécificités nationales :**

La tendance générale, sensible dans tous les pays, à une diffusion assez homogène des diplômés dans les différentes professions, n'est pas forcément interprétable dans un schéma explicatif unique. Les catégories statistiques utilisées, la qualité et le niveau d'agrégation de l'information, qui dépendent de chaque pays, peuvent masquer des phénomènes assez différents.

De plus, autour de cette tendance générale, les pays et les époques manifestent des parts « inexplicables » qui incitent à approfondir l'analyse. Les structures des appareils de formation, la légitimité des diplômes, les périodisations propres à chaque pays doivent être réexaminées pour expliquer ces différences.

*
* *

Au total, cependant, le résultat essentiel est assez troublant au regard des idées générales qui fondent les politiques éducatives : l'idée répandue selon laquelle le développement de la formation initiale répond à des évolutions dans les demandes des entreprises, ou au moins que ce développement est utilisé par les professions en fonction de leurs dynamiques propres, cette idée est peu compatible avec l'homogénéité observée de la diffusion des diplômés dans toutes les professions.

*
* *

Tous ces résultats demandent à être confirmés et analysés pays par pays. Le réseau poursuit son travail dans ce sens. Deux réflexions majeures peuvent dès à présent émerger :

- La diffusion des diplômés dans les professions n'est pas d'abord explicable par des besoins différents selon les professions, mais par la présence sur le marché du travail de diplômés de plus en plus nombreux.
- La poursuite de l'effort de formation, dont les effets sur le marché du travail sont pour une bonne part à venir, va-t-elle avoir les mêmes conséquences ? Si nos résultats sont robustes et stables, cette question pose en termes nouveaux la nécessité de la prospective.

□ Questions pour un débat :

Il est important d'avoir une interprétation correcte de nos résultats, et de ne pas leur faire dire ce qu'ils ne veulent pas dire. Alimenter la réflexion prospective amène ainsi plusieurs types de questions, qu'il convient de décliner de façon générale pour l'Europe et de façon spécifique pour chaque pays.

Des questions auxquelles l'étude présentée apporte quelques éléments de réponse :

- L'élévation du niveau de formation provient-il de la demande des entreprises ou est-elle fondée sur une demande sociale d'éducation exogène ?

Au vu de nos résultats on opterait plutôt pour la deuxième hypothèse, sauf à considérer que la demande des entreprises est générale et indifférenciée selon les professions, ce qui n'est pas une conjecture invraisemblable.

- Le diplôme devient-il progressivement une condition nécessaire dans l'accès aux emplois ?

Au plan général oui, y compris pour les bas niveaux de qualification. L'offre de diplômés est une variable essentielle dans l'évolution des modes d'accès aux professions. Pendant longtemps, les diplômés peu répandus ont constitué un avantage relatif pour ceux qui les possédaient. Aujourd'hui, l'abondance de diplômés fait de l'absence de diplôme un facteur d'exclusion.

- L'abondance de diplômés risque-t-elle de bloquer les carrières et donc la mobilité sociale ?

Oui, car non seulement le nombre de diplômés augmente, mais la structure par niveaux se modifie, permettant des accès directs plus nombreux à des emplois traditionnellement pourvus par promotion interne. Mais l'inertie des structures de compétences des professions étant assez forte, ce phénomène de substitution est encore lent. C'est un problème pour demain.

- Le lien diplôme-salaire se relâche-t-il ?

Oui, car les diplômés ne trouvant pas de place à leur niveau acceptent des emplois de niveau inférieur. Cet effet de « cascade » pénalise les niveaux de qualification les plus bas, notamment en accroissant leur vulnérabilité au chômage.

Des questions auxquelles l'étude répond peu ou pas du tout :

- La diffusion des formés est-elle liée à des transformations dans les contenus d'emplois ?

On ne peut pas répondre à cause des nomenclatures utilisées qui sont trop agrégées et qui ne prennent pas en compte les évolutions des contenus. Nos résultats accrédi-teraient seulement l'idée que des transformations comparables auraient eu lieu dans toutes les professions.

- L'élévation du niveau de formation est-elle un remède au chômage à court terme ?

De nombreux travaux montrent qu'à court terme et en période de chômage élevé, la formation n'améliore que des situations de pénuries limitées. Globalement, elle n'aboutit qu'à modifier l'ordre des individus dans les files d'attente. Nos résultats disent simplement que la structure du chômage selon le niveau de diplôme s'est élevée plus

vite que la structure de la majorité des professions. Non seulement les chômeurs sont plus diplômés qu'avant, mais la « densité » de diplômés dans le chômage s'est accrue plus vite que dans la plupart des professions.

- L'élévation du niveau de formation est-elle favorable aux gains de productivité, et au-delà, sous diverses hypothèses macro-économiques, à la création et au maintien de l'emploi ?

L'étude ne permet pas de répondre. A travers la large diffusion de formés plus nombreux dans les différentes professions, il est très probable que la productivité globale du système a augmenté. En d'autres termes, il est très probable que l'effort de formation a contribué aux colossaux progrès de productivité de nos économies. Mais ces résultats proviennent d'autres études. La nôtre est muette sur ce point évidemment capital.

- Y a-t-il eu sur-éducation en Europe depuis 20 ans ?

Cette question recoupe les autres. Nos résultats ne disent aucunement que l'effort de formation a été inutile ou inefficace. Ils sont parfaitement compatibles avec l'idée que former plus aurait été utile. On ne peut répondre à cette question sans disposer d'une norme, c'est-à-dire sans savoir combien de personnes il faudrait former et à quel niveau. Les résultats de l'étude semblent montrer que la norme fondée sur des demandes différenciées selon les professions n'est pas celle qui guide l'évolution de nos systèmes.

*
* *

□ En guise de conclusion :

Le débat peut être élargi au-delà des résultats de l'étude présentée. Si nos sociétés ont consenti des efforts importants pour financer la formation initiale, c'est parce que les différents acteurs impliqués sur cette question ont établi une sorte de consensus.

Trois acteurs sont impliqués dans la hausse du niveau d'éducation : l'Etat, les entreprises, les jeunes eux-mêmes et leurs familles. Chaque acteur a deux stratégies possibles : favoriser l'augmentation des durées de formation ou ne pas le faire. Le problème se pose en termes identiques pour les six pays considérés même si les formes que prend l'allongement de la scolarité sont fonction des contextes et des caractéristiques nationales des systèmes de formation.

Ces acteurs ont eu jusqu'à présent intérêt à jouer la stratégie de l'allongement des durées d'étude. Tous ensemble pour certaines raisons, séparément pour d'autres raisons qui peuvent s'avérer partiellement contradictoires.

Tous les acteurs sont au moins implicitement convaincus que le développement de la formation est souhaitable à la fois pour l'individu et pour l'économie du pays, même si

c'est sur la base d'un consensus vague et intuitif. Peu de personnes contestent que poursuivre des études est souhaitable en termes de culture, de progrès social et de productivité du travail, dans une société où le progrès technique et la compétition internationale semblent garantir la prospérité.

Mais séparément, les acteurs appuient ce consensus sur des raisons moins convergentes.

Les responsables d'entreprises y voient l'opportunité de disposer de personnels plus compétents et d'augmenter l'efficacité globale de l'activité productive, et ce d'autant plus que l'abondance de compétences oriente la pression sur les salaires à la baisse.

Les jeunes, appuyés par leurs familles, ont, étant donné le niveau du chômage actuel et le faible coût marginal que représente la formation, intérêt à obtenir le diplôme le plus élevé possible pour acquérir le maximum de compétence. Leur demande de formation demeure aussi liée à la perspective de l'ascension sociale, et l'idée d'égalisation des chances par l'éducation continue de pousser dans le même sens.

L'Etat répond à la demande sociale des ménages, à la demande économique des entreprises et à celle des lobby éducatifs. En période de fort chômage, la rétention des jeunes dans le système éducatif peut aussi constituer une stratégie en vue de les occuper et accessoirement d'éviter un gonflement du chiffre des demandeurs d'emploi.

La question est de savoir si les bases de ce consensus vont perdurer. Sans reprendre chaque argument, on peut souligner six points de fracture possibles :

- La limitation des budgets publics. Le niveau de la dépense publique est considéré, pratiquement partout, comme maximum, y compris la dépense d'éducation. Or, tout allongement de la durée des études a un coût. Si l'Etat ne la supporte plus, la privatisation de l'éducation prendra-t-elle le relais ? Et changera-t-elle les comportements ?
- L'exclusion sociale. L'égalisation des chances par l'éducation a du plomb dans l'aile. Le développement considérable de la formation laisse du monde au bord de la route. Les systèmes éducatifs sont de plus en plus réputés produire de l'exclusion. Dans un contexte de ressources limitées, les moyens doivent-ils être affectés à l'allongement de la durée des études pour quelques uns ou au rattrapage de ceux qui n'en bénéficient pas ?
- Le retour sur éducation. Dans le système public, mais encore plus dans les systèmes privés, les ménages supportent des coûts d'éducation. Si le diplôme ne garantit plus le salaire attendu et ne protège plus du chômage, les comportements de retrait progresseront.
- La mobilité sociale. L'élévation moyenne des durées d'étude s'accompagne d'un accroissement du spectre des niveaux de diplômes. La concurrence entre jeunes diplômés et moins jeunes plus expérimentés peut bloquer les opportunités de promotion professionnelle. Si la distribution des positions sociales se réalise de façon précoce et définitive par le système éducatif, on ne peut exclure des réactions des travailleurs plus âgés et de leurs organisations. Cette évolution pose le problème des moyens affectés à la formation en cours de vie active, qui sont restés partout très faibles par rapport aux moyens affectés à la formation initiale.

- La contestation de la liaison éducation-efficacité productive. C'est la thèse de la suréducation : les entreprises n'ont pas besoin de salariés titulaires de tant de diplômes. L'allongement de la durée des études coûte plus cher qu'il ne rapporte. Il ne sert qu'à développer des attentes (en termes d'emploi et de salaire) qui ne pourront pas être satisfaites par notre économie. Dans sa version la plus dure, cette thèse rejoint par là les théories du chômage volontaire.
- L'affaiblissement du lien diplôme - compétences requises par les emplois. Dans un univers où les emplois et les organisations évoluent vite, la compétence signalée et conférée par le diplôme obtenu en formation initiale devient rapidement obsolète. La compétence professionnelle se développe d'abord dans l'entreprise ou dans le cadre de formations continues. Le vrai problème des entreprises et des partenaires sociaux est de gérer ce nouveau processus de formation de façon efficace et de repenser des modalités de certification qui leur sont adaptées.

*
* *

La conjonction de ces divers arguments avancés par des partenaires différents, est susceptible d'ébranler sérieusement le consensus sur lequel s'est fondé le développement séculaire et exceptionnel de l'éducation que l'Europe a connu depuis la guerre. La portée et les limites de chacune de ces thèses doivent donc être soigneusement étudiées. Si elles ne mettent pas en cause fondamentalement le bien fondé de l'investissement en formation, elles incitent fortement à en examiner les modalités envisageables pour l'avenir.

□ Equipes ayant participé à l'étude

- CEDEFOP** Marinou Antipa 12
GR - 57001 Thessaloniki (Thermi)
Coordination du réseau : F. Rychener puis Prof. Jordi Planas
- FRANCE** **LIRHE** Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi
Université des Sciences Sociales
Place Anatole France - 31042 Toulouse Cedex
Coordination du projet : Louis Mallet
Catherine Béduwé, Jean-Michel Espinasse, Prof. Jean Vincens
- ESPAGNE** **ICE** Institut de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
E-08193 Bellaterra - Barcelona
Jean-François Giret, Prof. J.M. Masjuan, **Prof Jordi Planas**, J. Vivas
- ALLEMAGNE** **ZHS** Zentrum für Sozialforschung an Dr Martin-Luther
Universität Halle
Prof. B. Lutz, H. Grünert, J. Ortmann
- PAYS BAS** **Université d'Amsterdam**
Wibaustraat 4
NL - 1091 QM Amsterdam
Prof. J. Dronkers
- ROYAUME UNI** **Centre of Economic Performance**
London School of Economics
Houghton Street
UK - London WC 2A 2AE
P. Robinson
- ITALIE** **ISFOL**
Via Morgana 33
I - 00161 ROMA
Lea Battistoni, Ana Moscovini

MUTATIONS AU NIVEAU DE LA DEMANDE DE COMPETENCES

CHRISTOPH F. BUECHTEMANN

□ Les analyses présentées constituent une contribution utile à la compréhension des liens entre le système éducatif et les marchés de l'emploi ainsi que leur interrelation et leur dynamique. En tant que telles, elles soulèvent plusieurs points critiques auxquels les acteurs politiques devront prêter une attention accrue dans les années à venir. Le commentateur souscrit sans réserve à l'opinion selon laquelle les facteurs liés à l'offre ont joué un rôle significatif de moteur de l'expansion de l'éducation. Plus particulièrement, la quête d'une plus grande équité sociale et de l'égalité d'accès à l'éducation, notamment sans discrimination entre les sexes, a eu un fort impact sur l'amélioration perceptible du niveau éducatif de la main-d'oeuvre dans tous les pays considérés. Cela ne signifie cependant pas que les facteurs liés à la demande n'aient pas été dans une très large mesure des moteurs de l'absorption. En d'autres termes, le commentateur a quelques réserves à émettre quant aux conclusions tirées des certitudes établies dans le rapport de synthèse. Ces réserves sont explicitées dans les paragraphes qui suivent.

□ Une première réserve, de nature théorique, concerne une question d'ordre méthodologique : les analyses présentées couvrent une longue période - des années 50 au début des années 90 - au cours de laquelle les différentes classes d'âge du marché du travail considérées ont obtenu leurs diplômes éducatifs formels. Comme dans la plupart des autres études conduites à un macroniveau, le système éducatif est traité pour toute cette période comme une « boîte noire », et il est supposé que sa fonction de production est restée stable, c'est-à-dire que les diplômes formels produits dans les années 60 et 70 sont équivalents en termes de compétences acquises aux mêmes diplômes produits dans les années 80 et 90. Cette hypothèse implicite ne concorde pas avec l'idée largement répandue que les compétences couvertes par un seul et même diplôme éducatif formel (et, *a fortiori*, par un seul et même niveau éducatif formel) aient subi des modifications significatives dans la période de référence. En d'autres termes, on a de bonnes raisons de penser que la qualité des produits du système éducatif a changé, non seulement en ce qui concerne le nombre absolu et le pourcentage de diplômés pour les différentes filières éducatives, mais également en ce qui concerne les compétences des diplômés d'une filière éducative donnée (ou des individus ayant atteint un niveau éducatif donné). Ces changements dans les compétences des titulaires des mêmes diplômes sont en partie le reflet de changements dans la répartition originelle des aptitudes à l'entrée dans les filières éducatives. Par exemple, alors que dans les années 50 et 60, pas plus de 30 pour cent d'une classe d'âge allaient au-delà de la scolarité obligatoire, le pourcentage se situe maintenant aux alentours de 80 pour cent dans les pays les plus industrialisés. En Allemagne, par exemple, près de 40 pour cent d'une classe d'âge de jeunes s'orientent aujourd'hui vers l'enseignement supérieur, contre environ 10 pour cent seulement dans les années 60. Ces changements dans la répartition des aptitudes et l'hétérogénéité croissante qui s'en est suivie à l'entrée ont forcément eu, entre autres, des effets sensibles sur la qualité du produit du système éducatif, même dans l'hypothèse de la stabilité de la fonction productive de ce système. Par ailleurs, des changements substantiels se sont également opérés dans les trois à quatre décennies écoulées au

niveau de la différenciation interne et du fonctionnement des systèmes éducatifs (c'est-à-dire dans leur fonction productive) : en fait, dans la plupart des pays considérés, l'expansion de l'éducation ne résulte pas seulement de l'élargissement de l'accès aux filières traditionnelles du 2e cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, mais aussi, dans une large mesure, de la création de nouvelles voies conduisant à un niveau éducatif supérieur, c'est-à-dire, plus précisément, de filières professionnelles et de l'intégration de l'enseignement professionnel ou « technologique » préexistant (dispensé par exemple dans les écoles professionnelles) dans les structures d'enseignement supérieur. Tout cela tend à montrer que le type et la qualité des compétences acquises grâce à un diplôme éducatif formel donné, ou à un niveau éducatif, différeront sans doute fortement suivant que le diplôme a été obtenu dans les années 60 ou dans les années 90, et met donc en doute la notion implicite d'équivalence sous-jacente à l'analyse.

□ Une autre réserve d'ordre méthodologique concerne la variable centrale de la demande utilisée dans les analyses présentées, à savoir la profession, et l'hypothèse implicite que les changements dans la demande de compétences trahissent un changement dans la structure des professions des actifs occupés. Malheureusement, le rapport de synthèse ne donne pas d'informations quant au type de données sur les professions utilisées dans les différentes études nationales ; il ne précise pas si les professions ont été opérationnalisées suivant les catégories DOT ou CITP à deux, trois ou quatre chiffres. Car le niveau à 4 chiffres a son importance pour mesurer le rôle des changements dans la demande dans l'explication des changements en matière de demande qui peuvent être observés dans les niveaux éducatifs de la population active. Si l'on utilise des catégories professionnelles générales, l'analyse risque de sous-estimer fortement le rôle des changements dans les exigences en matière de compétences à l'intérieur de ces catégories professionnelles. Ainsi, en utilisant des catégories professionnelles relativement détaillées, Abramovitz (1993) a pu montrer qu'aux Etats-Unis, l'élévation du niveau éducatif pourrait en fait être expliqué à près de 75 pour cent uniquement par des changements dans la structure des professions. Au-delà de cette question de l'opérationnalisation de la profession, on peut émettre des doutes d'ordre plus fondamental quant à la valeur de la profession, telle qu'elle figure dans les enquêtes sur la population, en tant que mesure du changement technologique et, par voie de conséquence, des changements induits par la demande dans les exigences en matière d'éducation et de compétences. Ces doutes reposent sur les conceptions de la nature spécifique du changement technologique qui avaient cours dans les pays hautement industrialisés dans les deux décennies écoulées. Plus particulièrement, il est couramment admis que les incidences les plus fortes du changement technologique durant cette période résultaient à la fois de la diffusion sur une grande échelle de nouvelles technologies de base, avant tout, mais pas seulement, des technologies de l'information et, plus récemment, des changements organisationnels de grande portée (par exemple, production en flux tendu, sous-traitance). Ces deux facteurs ont favorisé une intégration des tâches et une insistance croissante sur les compétences cognitives, mais aussi sur les compétences en matière de communication sur le lieu de travail. Une caractéristique commune de ces changements est qu'ils ne sont pas seulement à l'origine de professions nouvelles, qui n'existaient pas auparavant, ou d'une augmentation du nombre de personnes exerçant certaines professions, mais ont également modifié toutes les exigences en matière de compétences à tous les échelons de la hiérarchie des professions, du niveau de l'exécutant à celui du dirigeant, et de ce fait, la « profession » est un indicateur assez peu probant des changements dans la demande de compétences. Dès lors, je ne souscris pas entièrement à la conclusion, du reste intéressante, du rapport

de synthèse à propos de « l'effet déterminant de l'offre de formation comme une explication des transformations endogènes des professions »

□ Une idée intéressante et très originale avancée dans le rapport de synthèse est la notion qui définit la concurrence entre différentes générations dans les professions comme une concurrence entre les diplômés et l'expérience. Toutefois, je doute de la véracité de l'hypothèse sous-jacente de l'équivalence des compétences et des connaissances acquises par l'enseignement formel d'une part, et de l'apprentissage par l'expérience, d'autre part (« rapport d'équivalence entre le niveau de certification et le niveau d'expérience, ou entre l'expérience explicite et l'expérience implicite ». Cette conception de l'équivalence est classique dans la théorie du capital humain, et elle a été vérifiée à maintes reprises par les équations des salaires de type Mincer (l'accent étant placé sur les salaires, mais pas nécessairement sur les exigences en matière de compétences). Mes doutes quant à la validité de cette hypothèse dans le présent contexte proviennent avant tout de ma conviction que les compétences acquises dans le système éducatif et celles qui ont été acquises uniquement sur le tas ont tendance à être par nature foncièrement différentes et qu'elles sont donc difficilement interchangeables (bien qu'elles puissent être complémentaires, d'où leur « équivalence » dans les équations des salaires de type Mincer). Compte tenu de la direction prédominante du changement technologique, c'est-à-dire du penchant inhérent qui le porte vers l'exigence de compétences cognitives abstraites et la dévalorisation des savoir-faire manuels, tangibles, les compétences acquises dans le système éducatif ont pris de l'importance par comparaison aux compétences acquises par l'expérience, réduisant ainsi l'interchangeabilité des deux formes d'apprentissage. Il semblerait que cela ait des conséquences d'une grande portée pour la compétitivité des individus mieux formés qui entrent sur le marché du travail par comparaison à leurs homologues qui ont l'expérience et cela explique en fait l'absorption rapide des classes d'âge plus jeunes ayant un niveau éducatif formel plus élevé. Le fait même que le projet ait relevé la même tendance à une insertion rapide dans le système d'emploi des titulaires de diplômes d'enseignement supérieur dans tous les pays considérés, malgré leurs infrastructures institutionnelles très différentes, semblerait indiquer que les changements technologiques et organisationnels, c'est-à-dire les changements du côté de la demande sur le marché du travail, soient responsables d'une partie des changements dans les niveaux éducatifs de la population en âge de travailler beaucoup plus importante que ne l'indique le rapport de synthèse.

1. Un autre indice de l'importance des forces qui s'exercent sur la demande dans l'explication des changements qui peuvent être observés dans les schémas d'emploi est fourni par les informations sur les salaires relatifs des actifs ayant un haut niveau éducatif. Il est regrettable que ces informations n'aient pas été incluses dans le premier stade de l'étude. Toutefois, contrairement à l'interprétation par l'offre proposée dans le rapport de synthèse, on a peu de preuves d'une diminution des avantages, en termes de salaire, pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Au contraire, la plupart des données disponibles pour les années 80 et le début des années 90 mettent en évidence une grande stabilité de la hiérarchie des salaires basée sur les compétences (par exemple en Allemagne), voire un avantage croissant pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Cela permet de penser que la demande de personnel formé à un haut niveau est supérieure à l'offre. Une substitution des personnels moins formés par des personnels mieux formés, qui concorderait avec une interprétation par l'offre, signifierait une diminution des avantages en termes de salaire pour les individus formés à un haut niveau. On constate cependant dans la plupart des pays membres de l'OCDE une baisse des salaires réels, avant tout en bas de l'échelle des salaires. Si ces tendances en ce qui concerne la rémunération ne reflétaient pas des changements dans la demande de main-

d'oeuvre, mais plutôt des rigidités dans les mécanismes de définition des salaires, on pourrait s'attendre à une augmentation disproportionnée du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et des actifs mieux formés. Or, c'est l'inverse qui s'est produit dans la plupart des pays membres de l'OCDE. A l'évidence, il semblerait plutôt que l'existence de pénuries de compétences induites par la demande dans la première moitié des années 80 explique l'absorption rapide pendant la période de référence des diplômés de l'enseignement supérieur, de plus en plus nombreux, et les avantages croissants en termes de salaire pour les personnes formées à un haut niveau. Pour tester la validité de l'interprétation par la demande proposée, je recommande donc vivement d'inclure dans l'analyse des données sur le chômage par niveau éducatif et sur les salaires, ainsi que des preuves directes de la mesure dans laquelle les diplômés de l'enseignement supérieur occupent effectivement des emplois exigeant normalement un diplôme supérieur.

□ Enfin, pour plusieurs raisons, je recommanderais fortement d'inclure l'étude de cas des Etats-Unis dans le cadre donné (et éventuellement élargi) pour l'analyse. Tout d'abord, les Etats-Unis se distinguent des autres pays couverts par l'analyse par le fait que l'enseignement supérieur n'est pas gratuit et que les droits d'inscription ont dans la plupart des cas fortement augmenté au cours des dix dernières années. On peut donc dire qu'ils se caractérisent par un contexte où les signaux du marché (le coût de l'éducation et les rendements futurs attendus des investissements dans le capital humain) jouent un rôle plus important dans les décisions individuelles en matière d'éducation et les comportements de formation. En second lieu, et ceci découle peut-être du premier point, l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur dans les 15 dernières années diffère nettement de celle que l'on a pu observer dans la plupart des pays d'Europe. Après une augmentation notable dans les années 70, le nombre des entrants dans l'enseignement supérieur est resté stationnaire au début des années 80, reflétant une diminution dans la seconde moitié des années 70 des avantages dont étaient assortis les diplômes supérieurs en termes de salaire. Dans les années 80, ces avantages ont fortement augmenté pour les titulaires d'un diplôme supérieur (*college*), ce qui est un indice d'une grande réceptivité du marché aux compétences de haut niveau, qui contraste avec la situation rencontrée dans la plupart des pays d'Europe. L'expérience des Etats-Unis montre cependant aussi que les décisions en matière d'éducation et les comportements réagissent aux changements dans la demande avec un décalage considérable dans le temps. Cela permet de penser qu'une période d'observation de dix ans est trop courte pour étudier l'évolution du marché des compétences de niveau supérieur.

□ Les tendances analysées dans le rapport de synthèse sous-entendent un transfert des coûts de production des compétences du secteur privé (où sont produites les compétences basées sur l'expérience) vers le secteur public et les individus, le secteur public prenant en charge le financement de l'enseignement supérieur, et les individus, sinon les coûts directs (par exemple, les frais d'inscription), tout au moins les coûts d'opportunité occasionnés par le prolongement de leur séjour dans le système éducatif. Plusieurs auteurs ont avancé cet argument convaincant, à savoir que ces coûts d'opportunité diminuent fortement lorsque le chômage est élevé. Ce fait peut constituer une raison importante de la coalition consensuelle stipulée entre les responsables politiques (qui veulent maintenir le taux de chômage à un bas niveau), les individus (consommateurs de l'éducation gratuite) et les employeurs (qui récoltent les bénéfices/les gains d'efficacité générés par les compétences de haut niveau fournies gratuitement par l'Etat). Toutefois, il est fondé de penser que ce consensus risque de se fragiliser : pour

les employeurs, en particulier, la question essentielle est de savoir si les salaires sont conditionnés par des diplômes éducatifs formels (et non pas par le profil de l'emploi). Si les employeurs voient peut-être d'un bon oeil le relâchement du lien entre le salaire et le diplôme formel (en particulier lorsqu'il y a surabondance de diplômés de l'enseignement supérieur), ce relâchement affaiblit la position des actifs intégrés et de leurs représentants (les syndicats), qui peuvent craindre une pression sur leur salaire (ou dans le pire des cas, une substitution) de la part des nouveaux entrants très qualifiés.

DIPLOMES VERSUS COMPETENCES

HILARY STEEDMAN

Les travaux de recherche de Louis Mallet et de ses collaborateurs sont au plus haut point provocateurs et choquants, dans un sens positif. Car ils font réfléchir et amènent à réévaluer l'adéquation des réponses des structures et processus d'enseignement et de formation aux besoins changeants de l'économie en matière de compétences. L'école et l'université produisent un nombre croissant de diplômés de haut niveau. Le problème mis au jour par les recherches est la diffusion apparemment très homogène des plus qualifiés dans différentes professions.

La question soulevée est de savoir si cette consommation croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée par les entreprises est véritablement induite par les besoins de compétences. Les entreprises emploient-elles des personnes plus qualifiées uniquement « parce qu'elles sont là » ? Cette question en amène une autre : les ressources consacrées à l'enseignement et à la formation sont-elles mal ciblées ? Ce qui revient à se demander si les investissements importants consentis par les pouvoirs publics pour étendre l'enseignement supérieur en Europe étaient vraiment nécessaires.

L'un des problèmes posés par la discussion du document Mallet est que nous prenons conscience de la difficulté d'expliquer rationnellement d'une manière générale comment et pourquoi les besoins de qualifications des entreprises ont changé au cours des dix dernières années. Il est beaucoup plus facile d'étudier l'offre de personnel qualifié sur le marché du travail que les changements dans la demande de qualifications de l'économie. L'interprétation par Louis Mallet des raisons des changements observés dans cette demande est une manière d'expliquer l'homogénéité de la diffusion observée. Mais il y a d'autres explications possibles. Je participerai donc à ce débat capital en essayant d'ébaucher un autre scénario qui cadre lui aussi avec les faits.

Les recherches de Louis Mallet portent sur une période caractérisée par des changements considérables dans ce que nos économies produisent et dans la manière dont elles le produisent. Beaucoup d'emplois se sont transformés du tout au tout durant cette période et tout le monde s'accorde à penser que le changement ne marquera pas le pas, mais se poursuivra au même rythme, voire ira en s'accéléralant. Alors que les économistes en sont encore à discuter des rôles relatifs des différents facteurs à l'origine de ces changements, on a maintenant beaucoup de preuves convaincantes étayant ce point de vue largement répandu, « dicté par le bon sens », selon lequel les facteurs décrits ci-dessous ont leur importance.

Tout d'abord, une meilleure exploitation des technologies de l'information et systèmes de contrôle à puce a contribué à réduire les opérations de routine non qualifiées. En second lieu, la concurrence au niveau national dans les secteurs marchands et non marchands de l'économie qui pousse à améliorer la variété et la qualité des biens et des services, et à le faire plus rapidement, explique une grande partie de l'augmentation de la demande d'actifs mieux formés. Dans les secteurs marchands, la concurrence s'est amplifiée dans

la foulée de la mondialisation. Elle oblige les entreprises à accroître leur efficacité pour être compétitives sur les marchés internationaux et à veiller à recruter une main-d'oeuvre possédant les qualifications dont elles ont besoin et à utiliser pleinement ces qualifications.

Des changements considérables se sont aussi opérés dans les secteurs non marchands, en particulier dans le secteur des services. La privatisation des monopoles d'État et l'institution de marchés internes ont également poussé certaines branches du secteur des services à améliorer leurs performances. En résumé, la période de dix ans couverte par l'étude se caractérise par une âpre concurrence entre les entreprises. Peut-on imaginer que les entreprises ont, par exemple, recruté davantage de diplômés et les ont rémunérés comme tels par plaisir, par ignorance ou par distraction ? Je ne le pense pas, et c'est pourquoi je considère important de rappeler que, même si l'offre de diplômés de haut niveau a massivement augmenté dans les dix à quinze dernières années, les diplômés sont aujourd'hui encore en moyenne mieux payés que les non diplômés.

Permettez-moi de donner pour commencer des exemples des types de changement auxquels je faisais allusion et de leur incidence, pour les actifs, sur le contenu de leurs emplois et sur les compétences requises pour ces emplois. Ces exemples ont été recueillis dans des entreprises visitées en Suède et en Angleterre au cours des deux ou trois années écoulées et dans une étude du NIESR sur les emplois occupés par les diplômés en Angleterre, dont le nombre a fortement augmenté récemment (Mason 1995).

La compagnie anglaise de distribution d'eau, sur laquelle je me suis penchée, illustre la manière dont les changements organisationnels et technologiques ont réduit la demande de personnel peu qualifié. En Angleterre, le service des eaux a été privatisé à la fin des années 80 et il a tendance à considérer son histoire en deux époques: avant et après la privatisation. On pourrait penser que ce service public a été peu touché par les changements technologiques et organisationnels. En fait, c'est l'inverse qui s'est produit.

Il ne fait pas de doute que la privatisation a accéléré une tendance qui ne s'était développée que lentement jusqu'alors. Avant la privatisation, dans les années 50 et 60, exception faite des cadres, le personnel du secteur n'avait pas de qualification et était occupé essentiellement à des activités manuelles.

Dans les années 90, sous l'effet conjugué d'un certain nombre de facteurs, les compétences requises pour travailler dans le secteur ont changé. De ce fait, ceux qui n'avaient pas la faculté d'apprendre et d'améliorer leurs compétences ont dû quitter le secteur et les connaissances de base en lecture, calcul et écriture des candidats aux emplois dans le service des eaux étaient désormais testées. Les normes de qualité de l'eau beaucoup plus sévères établies par la Commission européenne constituent le premier de ces facteurs. Le deuxième est le niveau technologique beaucoup plus élevé des systèmes de commande, avec l'emploi du micro-ordinateur pour la supervision de tous les stades du traitement des eaux et l'information sur le processus. L'informatisation était en partie le résultat d'un relèvement des normes de qualité à l'échelon européen, mais aussi de la réglementation établie par les pouvoirs publics britanniques pour la privatisation, qui exigeait un suivi plus rigoureux et une plus grande régularité dans la qualité de l'eau et sa distribution.

Depuis la privatisation, les effectifs des services de distribution d'eau de la compagnie ont été réduits de moitié, passant de 10 000 à 5000 personnes, alors que la qualité de l'eau

et sa quantité se sont accrues. L'objectif est d'amener le personnel restant à un niveau de compétence professionnelle reconnu. L'exemple de la compagnie des eaux est représentatif de la nécessité de relever le niveau minimum des connaissances en lecture, écriture et calcul et d'être apte à suivre une formation. Une grande partie des observations qui ont été faites en ce qui concerne les compétences des opérateurs du secteur de l'eau s'applique également à l'industrie de transformation en général et corrobore ce que nous avons observé, par exemple, dans l'industrie du papier à la fin des années 80.

Le changement capital dans les exigences du secteur de l'eau en matière de compétences réside, m'a-t-on dit, dans le fait que pour pouvoir être embauché, il faut désormais justifier de connaissances en lecture, écriture et calcul. Il ne s'agit pas là d'une exigence posée uniquement par l'entreprise, mais aussi d'une condition que doit remplir l'entreprise pour avoir l'autorisation de fonctionner.

Le travail des opérateurs ne consiste plus à observer le passage de l'eau dans l'installation ou à la goûter, mais à interpréter les informations alphanumériques transmises aux terminaux par les systèmes de tests automatisés. L'opérateur ne doit pas seulement être capable de lire les informations affichées sur l'écran de son ordinateur et de les comparer avec la documentation imprimée, il doit aussi les interpréter correctement et décider des mesures à prendre le cas échéant. Il n'interprète plus des phénomènes physiques par les sens, mais à partir de la représentation abstraite de ces phénomènes. Avant la privatisation, les consommateurs devaient s'accommoder de variations dans la pression et même dans la couleur de leur eau, et les opérateurs n'avaient rien d'autre à faire qu'à veiller à ce que l'eau qui s'écoulait dans les canalisations fût le plus régulièrement possible propre et saine.

Aujourd'hui, puisque les autorités chargées de la réglementation exigent des compagnies de distribution d'eau un haut niveau de qualité en permanence, l'opérateur doit réagir immédiatement aux variations physiques imprévisibles détectées et représentées sous une forme abstraite, et prendre les mesures qui s'imposent. À ce niveau de base, les compétences exigées des opérateurs doivent être claires, simples et sans imprévus et la technologie de contrôle doit être adaptée, afin d'empêcher l'opérateur de prendre toute mesure autre que les interventions de routine. Tout impondérable doit être renvoyé au niveau de supervision suivant. Mais même dans ce cas, le coût de l'apprentissage est élevé. Tous les agents des services de traitement des eaux ont suivi ou suivent entre six semaines et trois mois de formation sur le tas pour atteindre le niveau de qualification demandé pour l'industrie nationale. En outre, la technologie employée actuellement étant d'ores et déjà obsolète, ils devront nécessairement suivre une formation continue pour s'adapter aux nouvelles technologies qui la remplaceront progressivement. Donc, même à ce niveau relativement élémentaire, il est important pour le bilan de l'entreprise que le personnel soit capable d'apprendre rapidement.

Au niveau de qualification intermédiaire, le patron d'une entreprise suédoise d'entretien et de réparation d'ordinateurs personnels et de matériel informatique d'une marque connue a insisté sur l'incertitude et l'imprévisibilité croissantes et souligné l'aptitude à trouver rapidement les bonnes solutions. Au plus fort de la récession, au début des années 90, l'entreprise ne pouvant plus vivre en travaillant pour une seule marque, elle accepta de se lancer dans la réparation et le dépannage de divers matériels de communication électronique de différents constructeurs. Jusque-là, le travail des techniciens était assez standardisé et répétitif. Pour réparer un matériel, il leur suffisait de consulter le manuel de ce matériel et de suivre les instructions données. Le jour où l'entreprise s'est diversifiée,

ils ont dû aussi réparer des matériels pour lesquels ils n'avaient pas de manuel et ne disposaient que de peu d'indications sur les moyens de se procurer les informations nécessaires.

Auparavant, ce dont l'entreprise avait besoin, c'était de personnel capable d'effectuer des travaux de routine, en s'aidant de manuels et suivant des procédures bien définies. Désormais, elle a besoin de personnes capables de rechercher des solutions à des problèmes qu'elles n'ont jamais rencontrés. Elle a besoin de personnes capables d'acquérir du jugement, l'aptitude à rechercher des solutions par elles-mêmes et l'esprit d'initiative.

Ces observations se retrouvent dans une étude sur le « choc » de la production de diplômés au Royaume-Uni (Mason, *op. cit.*), motivée par la montée en flèche des effectifs de l'enseignement supérieur depuis la fin des années 80. En effet, le pourcentage de jeunes d'un groupe d'âge entrant dans l'enseignement supérieur était en 1992 deux fois plus élevé (30 %) qu'en 1982. Cette étude avait pour but de recueillir des informations sur les activités exercées par ces nombreux jeunes et elle a montré que :

- dans les industries de transformation, les produits à valeur ajoutée assez élevée et les nouvelles technologies exigent un niveau de qualification qui n'était pas nécessaire auparavant ;
- dans les grandes entreprises de services (secteur financier), l'élargissement marqué de la gamme des services financiers proposés par les banques a amené à demander d'être capable d'assimiler, de traiter et d'exploiter de nombreuses informations diverses et changeant rapidement dans le contexte des services aux particuliers ;
- certains diplômés de l'enseignement supérieur ont des emplois ne nécessitant pas ce type de diplôme et leur salaire est supérieur ou égal à celui des non diplômés. L'étude de Mason laisse toutefois entendre qu'il existe des cas où le recrutement de diplômés pour des emplois de non diplômés signifie un changement de la demande en fonction de l'offre.

Comme l'explique un dirigeant :

« L'affectation de personnel plus diplômé à des emplois peu qualifiés (par exemple, service d'assistance par téléphone) permet d'améliorer le niveau de performance Ils (les diplômés) s'expriment de manière plus intelligible, ils comprennent mieux certains aspects de leur travail (par exemple, "cross-selling" de produits différents) ... »

Lorsqu'elles quittent l'école, beaucoup de jeunes filles s'orientent vers les emplois de secrétaire. Dans ce domaine également, les compétences exigées ont fortement changé. Cette remarque fait fond sur un rapport que je suis en train de rédiger pour l'OCDE à partir d'études conduites par des experts dans six pays. Cette profession est particulièrement intéressante, en ce sens que si autrefois les secrétaires étaient en majorité peu formées ou diplômées, elles ont aujourd'hui dans une mesure croissante suivi un enseignement général plus long, et surtout une formation et un enseignement professionnels assez longs.

Le travail de secrétaire a toujours été moins répétitif et comporte plus d'imprévus que beaucoup d'autres activités de bureau et de professions administratives analogues. Ces dernières années toutefois, les trois grands facteurs influant sur la demande de qualifications l'ont transformé, à savoir les nouvelles technologies de l'information, la mondialisation des affaires et la concurrence croissante entre les entreprises sur le plan

de la qualité des services. Ce nouveau climat signifie que les dirigeants se partagent souvent les secrétaires et qu'ils sont plus souvent en déplacement, tout en continuant à travailler en dehors de leur bureau grâce aux moyens de communication modernes (téléphone portable, modem et Internet).

Les comptes rendus des experts sur les pays couverts par l'étude de l'OCDE identifient différentes configurations de situations de concurrence et d'innovations technologiques rapides qui rehaussent l'importance de la capacité d'apprendre vite tout en travaillant. On attend des secrétaires qu'elles soient performantes, mais aussi qu'elles s'adaptent très vite aux nouvelles technologies, qu'elles utilisent toutes les possibilités de ces technologies, qu'elles gèrent le temps et les informations avec efficacité, et qu'elles prennent certaines décisions de leur propre chef, sans en référer à leurs supérieurs.

On relève dans tous ces exemples un thème commun : à tous les niveaux de qualification, il faut que les actifs apprennent et actualisent leurs connaissances presque continuellement, et certainement plus souvent qu'il y a peu de temps encore.

Dans un certain nombre de pays d'Europe, notamment en France, en Suède et au Royaume-Uni, les employeurs estiment que les compétences dispensées à l'école et par la formation initiale ne sont pas celles qui sont nécessaires pour développer chez tous les salariés la faculté d'apprendre suffisamment rapidement et assez souvent pour pouvoir suivre le rythme des changements technologiques et organisationnels. Dès lors que ces aptitudes sont devenues essentielles pour la survie d'une entreprise, ceux qui n'ont pas la faculté d'apprendre, sur le lieu de travail comme en dehors, constituent un poids financier. Qu'il ait lieu dans le milieu de travail ou à l'extérieur, cet apprentissage représente un poste de coût croissant pour les entreprises. J'irais jusqu'à dire que la substitution des moins qualifiés par des plus qualifiés fait partie d'une stratégie de réduction de ces coûts. On peut penser qu'un salarié ayant un haut niveau de qualification apprendra plus rapidement que celui qui n'a pas suivi une formation poussée. A court et moyen termes, cet investissement serait très payant en termes d'économie de coûts d'apprentissage. Je dirais que les employeurs interprètent les qualifications comme des signaux de la faculté d'apprendre plutôt que comme des indicateurs du savoir acquis.

Quelle peut être l'incidence de ce genre de situation sur l'emploi ? Je dirais qu'il peut y avoir trois types d'incidence, qui peuvent tous cadrer avec les données de l'étude. Le premier est le départ volontaire ou la mise à la retraite anticipée des salariés manquant de flexibilité et d'autonomie. L'entreprise recruterait pour les remplacer des personnes d'un niveau plus élevé ou ferait suivre aux salariés des actions de perfectionnement pour relever leur niveau de compétence. C'est cette stratégie qui a été adoptée au Royaume-Uni par la compagnie des eaux.

Une autre option consiste à recruter au niveau de compétence immédiatement supérieur et à réserver les travaux plus répétitifs aux employés moins qualifiés, comme le fait l'entreprise suédoise. Une troisième possibilité consiste à modifier profondément la stratégie de recrutement et à affecter des diplômés aux emplois d'ouvrier/employé qualifiés, par exemple d'agent de production, mais avec des responsabilités très différentes : ce cas est décrit par Mason, *op.cit.*, et c'est ce qui s'est produit au Royaume-Uni pour certains emplois de secrétaire.

Comme on a pu le constater, l'exigence de flexibilité et d'autonomie face à l'incertitude (quant aux changements technologiques et organisationnels) est répandue et ne se

rencontre pas seulement dans quelques industries de pointe, mais aussi dans diverses professions du secteur tertiaire (Employment Institute, Sussex). Je pense donc que les conclusions de l'étude de Louis Mallet pourraient être interprétées à la lumière des travaux de recherche mettant en relief un besoin croissant de compétences à apprendre dans nombre de secteurs.

Cela signifie-t-il que la production des systèmes d'enseignement et de formation des pays concernés est satisfaisante ? Non, bien entendu. Les représentants des employeurs et des salariés de la plupart des pays d'Europe n'ont que très peu de possibilités d'influer sur ce qui se passe dans les établissements d'enseignement et les centres de formation qui dispensent la plupart de ces compétences. Dans un certain nombre de pays d'Europe, dont le Royaume-Uni, ils ont d'ailleurs précisé récemment qu'il y avait à maints égards un hiatus entre les compétences produites par l'école et les besoins changeants dans ce domaine. L'étude elle-même montre que les employeurs apprécient aujourd'hui encore l'expérience des salariés plus âgés ainsi que l'élévation du niveau de qualification des jeunes. Il n'y a donc pas lieu d'être content de soi. Les employeurs font généralement des choix qu'ils estiment profitables pour leur entreprise. Ils continuent d'occuper un nombre croissant de personnes plus qualifiées et de les payer plus que les moins qualifiés. Nous devons admettre que c'est là un choix rationnel et nous devons maintenant essayer de mieux comprendre les raisons de ce choix.

CONSEQUENCES POUR LES STRATEGIES DE FORMATION

LUIGI FREY

Conformément aux résultats de l'étude *Diplômes et marché du travail*, nous partons de l'hypothèse, que nous estimons fondée également à la lumière d'autres études sur la réalité italienne (cf. L. Frey, a cura di, *Istruzione e lavoro in Italia*, Quaderni di Economia del Lavoro, n. 58, Angeli, Milano, 1997), que la croissance des niveaux d'éducation dans les pays d'Europe est due davantage à la demande sociale d'éducation qu'à la demande provenant du système de production.

À la lumière de ces études, on peut cependant estimer qu'un niveau relativement élevé d'éducation est une condition nécessaire mais non suffisante pour trouver un emploi. En effet, alors que les titulaires de diplômes de haut niveau (et en particulier de licences) auraient davantage de chances de trouver un emploi et un moindre risque d'être chômeurs de longue durée par rapport aux moins diplômés, il n'en reste pas moins que le chômage existe, et parfois s'étend, parmi les diplômés d'études universitaires de cycle court ou les licenciés. Les études montrent que le chômage de ces catégories est conditionné dans une large mesure par l'évolution de la demande de main-d'oeuvre dans le système de production, et en particulier dans le secteur des services.

En outre, même si la recherche discutée ici ne peut pas apporter de réponse à la question de savoir si l'augmentation du niveau d'éducation favorise ou non la croissance de la productivité, on tient pour fondée l'hypothèse suivant laquelle l'augmentation du niveau d'éducation conduit normalement à une productivité accrue du travail dans des systèmes de production de plus en plus tertiariés. Cette hypothèse trouve des éléments de confirmation dans les résultats des études sur les différences importantes de revenus entre les personnes qui sont diplômées de l'enseignement universitaire court ou qui ont une licence et les travailleurs titulaires de diplômes de moindre niveau, si l'on part évidemment du postulat que la nécessité d'un équilibre économique entre les unités de production conduit à exclure des écarts importants et permanents de rétribution qui ne correspondraient pas à des différences de productivité.

Du reste, le rapport entre un niveau élevé d'éducation et le niveau de productivité serait renforcé si l'on se fondait sur la notion d'*apprentissage* (qui inclut entre autres *apprendre en faisant*, *apprendre en utilisant* et *apprendre en interagissant*) plutôt que sur celle, plus restrictive, d'*éducation*.

Ces hypothèses entraînent, pour les stratégies de formation, les conséquences suivantes.

En premier lieu, la nécessité d'une stratégie d'*apprentissage à tout âge* (*lifelong learning for all*) est de plus en plus manifeste, sur la base des contenus et caractéristiques décrits dans la publication récente de l'OCDE (1996). Il s'agit d'une stratégie qui, dans une perspective de valorisation de *toutes* les ressources humaines disponibles et d'égalité des chances pour tous dans le domaine de l'emploi et de la distribution des revenus, vise à élever à la fois le niveau d'éducation des jeunes et le niveau de formation des adultes. Il

faut comprendre parmi ces adultes, dans le contexte du vieillissement progressif de la population et des politiques en dérivant de “retraite progressive” des travailleurs, les personnes plus âgées, qui - et pas seulement en Italie - auraient des niveaux d'éducation très faibles et nettement inférieurs au niveau moyen que possèdent les jeunes (en raison des caractéristiques, pour les diverses classes d'âge, de la croissance du niveau d'éducation au cours des trente dernières années).

Les stratégies de formation prévoyant un *apprentissage à tout âge* sont très différentes de celles qui visent à élever le niveau d'éducation des jeunes et à mettre en place simultanément des systèmes de formation et de recyclage récurrent pour les adultes. C'est une stratégie qui poursuit pour tous, indépendamment de l'âge, l'objectif de *l'apprentissage tout au long de la vie*, c'est-à-dire un processus multidimensionnel d'apprentissage qui conduit chaque individu à “... accroître et adapter ses connaissances et compétences, capacités d'évaluation et d'action ...” (cf. J. Delors, sous la direction de, “L'éducation: un trésor est caché dedans”, Unesco, Paris, 1996). La formation/recyclage des adultes ne constituerait donc pas un système à part. Les jeunes et les adultes (y compris les plus âgés) seraient des sujets actifs de processus éducatifs continuels, se déroulant suivant diverses modalités, *formelles et non formelles* (y compris la valorisation permanente de l'expérience professionnelle), tout au long de la vie.

La poursuite d'une telle stratégie oblige du reste à repenser en profondeur les priorités parmi les objectifs des politiques de formation. Cela suscite des problèmes délicats quant à l'analyse des coûts et bénéfices de ces politiques et fait apparaître la nécessité de vérifier le consensus (ou l'absence de consensus) social qui peut se produire face à certaines hiérarchies de priorités.

En ce qui concerne les aspects relatifs aux coûts/bénéfices, un problème important qui apparaît *sous l'angle des coûts*, compte tenu des contraintes budgétaires actuelles des finances publiques plus ou moins directement orientées vers le financement des actions de formation, consiste dans le niveau de priorité à attribuer à l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations par rapport à l'objectif d'une amélioration plus rapide du niveau (pas seulement formel) d'éducation des adultes, l'accent étant mis sur les personnes âgées ayant en moyenne un niveau de formation particulièrement faible. À la lumière des observations qui précèdent, il faut par exemple répondre à des questions de ce type: dans quelle mesure vaut-il la peine de continuer à concentrer les ressources publiques disponibles sur des objectifs de formation visant à augmenter pour le plus grand nombre possible de jeunes le niveau d'éducation jusque au-delà du baccalauréat, et de sacrifier les ressources, aussi bien humaines que matérielles et financières, qui pourraient être consacrées au rattrapage graduel des conditions assurant “l'égalité des chances” des personnes d'âge moyen et avancé (et pas seulement les femmes) ayant un niveau d'éducation relativement faible (voire très faible), afin de les faire participer activement aux stratégies d'*apprentissage à tout âge*?

Le conflit existant entre d'une part la priorité absolue, dans l'attribution des ressources publiques, au soutien (par le biais de “prix politiques” des services éducatifs) de l'accroissement du niveau d'éducation des jeunes jusqu'au diplôme universitaire, et d'autre part la poursuite plus décidée et prioritaire de l'augmentation du niveau de formation des adultes même âgés, se révèle de manière claire et parfois dramatique, lorsque l'on voit apparaître un chômage élevé et durable parmi les jeunes en même temps qu'un chômage de longue durée parmi les adultes chefs de famille, exclus du système de production en raison des restructurations, risque auquel ces adultes seront d'autant plus

exposés que leur niveau de formation sera trop faible pour leur permettre de s'adapter au changement.

Ce conflit incite à se demander s'il ne serait pas plus judicieux de consacrer moins de ressources publiques à l'obtention semi-gratuite d'un diplôme universitaire par les jeunes et d'affecter en revanche des ressources plus importantes en temps utile à la formation/recyclage des travailleurs adultes (bien avant que le problème du chômage ne surgisse de manière urgente et dramatique), en tenant compte notamment du fait que le revenu du chef de famille est déterminant pour apporter au jeune chômeur un soutien et lui donner le temps (sans tensions sociales insupportables) de trouver un emploi et des conditions de travail qui ne soient pas trop éloignées de celles qu'il souhaite.

Un conflit analogue apparaît de plus en plus, même si c'est indirectement, entre d'une part la priorité absolue accordée à l'affectation de ressources publiques à la poursuite de l'objectif de l'augmentation du niveau d'éducation des jeunes jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire et, d'autre part, l'affectation de ressources publiques appropriées à la création de conditions de vie adéquates pour les personnes âgées, de plus en plus nombreuses en chiffres absolus et relatifs dans la population totale des pays européens. Les contraintes actuelles et croissantes que rencontrent et rencontreront les budgets publics soulèvent d'importants problèmes de priorité entre la dépense sociale destinée à l'éducation et la dépense sociale visant la satisfaction des besoins des personnes âgées. Dans la mesure où le niveau d'éducation des adultes âgés est très important pour la poursuite de stratégies de *retraite progressive* permettant de contenir les dépenses sociales pour les retraites, il est évident que les stratégies de formation qui accordent une priorité adéquate (en revenant sur la priorité absolue donnée à l'augmentation du niveau d'éducation des jeunes) à la formation/recyclage des adultes - même âgés - acquièrent une importance considérable.

Toujours en ce qui concerne les coûts/bénéfices, mais *sous l'angle des bénéfices*, il semble nécessaire de reconsidérer le rôle du "savoir implicite" (*implicit knowledge*) lié à l'expérience professionnelle et sociale, en particulier si l'on juge important de combiner de manière organisée et dynamique l'éducation *formelle* et *non formelle* et l'expérience pratique en se référant aux niveaux les plus élevés de compétence professionnelle et d'orientation/gestion des processus de changement. La nécessité de former des chefs d'entreprise capables de s'adapter continuellement à la mutation permanente des technologies et des organisations a déjà clairement montré le rôle prioritaire que doit revêtir la mise en valeur, grâce à des stratégies adéquates de formation des adultes, de l'expérience professionnelle de personnes occupant des postes élevés. Les problèmes de valorisation des ressources humaines au niveau professionnel intermédiaire posés par la diffusion des "nouvelles technologies" et la recherche à vaste échelle d'innovations du type *re-engineering* dans l'organisation, tendent à rendre de plus en plus prioritaires les stratégies de formation visant à élever (et à maintenir à ce degré de qualité) les niveaux de formation des personnes adultes (y compris d'âge avancé) insérées et/ou réinsérables dans le système de production.

Il faut préciser qu'octroyer une priorité adéquate aux objectifs de formation/recyclage des adultes - même âgés -, éventuellement en lieu et place (au moins partiellement) de la priorité accordée à l'élévation du niveau de formation des jeunes et à sa diffusion, constitue un élément important pour la participation active de tous aux transformations du système socio-économique et, en définitive, sous l'angle du consensus social, aux stratégies de formation poursuivies aux différents niveaux.

En conséquence, la réflexion sur les expériences de divers pays fait penser entre autres que de véritables stratégies d'*apprentissage à tout âge* requièrent un ensemble de politiques cohérentes basées sur trois principes fondamentaux (voir, pour plus de détails, OCDE, "Apprendre à tout âge", Paris, 1996, page102):

- un système d'*apprentissage tout au long de la vie* ne peut pas être imposé; il doit se nourrir d'initiatives prises par les différents acteurs de la société;
- dans ce contexte, le secteur public ne doit pas jouer un rôle d'organisateur exclusif, mais plutôt d'orientation et de suivi, afin que les ressources disponibles pour mettre en œuvre ces stratégies soient employées de manière équitable, flexible et efficace;
- la nature même de ces stratégies (très différentes des stratégies traditionnelles de formation continue) exige qu'elles soient coordonnées de manière cohérente au sein d'un système intégré de politiques économiques et sociales mises en place et réalisées au niveau macro-économique et structurel.

La mise en place d'un tel système et l'intégration en son sein des stratégies de formation décrites plus haut exigent que soient levés certains obstacles et barrières au niveau structurel et institutionnel et sur le plan du comportement des individus et des groupes. Il est donc important qu'une coopération active s'engage entre les forces sociales organisées et entre celles-ci et les pouvoirs publics aux différents niveaux territoriaux, afin de mobiliser tous les potentiels de participation active sur l'élimination des obstacles/barrières mentionnés plus haut, en suscitant et en alimentant en permanence le plus vaste consensus social possible (en faisant appel également aux éventuels *travailleurs potentiels "outsiders"*), à la mise en place/redéfinition permanente, à la réalisation/ vérification/révision et au renouvellement continu de ces stratégies de formation, en accordant un poids croissant à la poursuite efficace des objectifs d'augmentation générale des niveaux de formation, non seulement pour les jeunes générations de travailleurs actuels et potentiels, mais aussi pour les adultes, y compris les personnes âgées.

DIPLOMES ET MARCHE DU TRAVAIL: L'ETAT DE L'ART D'UN DEBAT.³

JORDI PLANAS

Le but de ce chapitre est de refléter les questions majeures du débat sur le thème "Diplômes et marché du travail" et les différentes positions des intervenants au Séminaire AGORA THESSALONIKIS vis-à-vis de ces questions.

Les résultats majeurs de la recherche, qui sont exposés plus largement dans la contribution de Louis Mallet, montrent que **la distribution des diplômes sur le marché de travail, dans l'ensemble des pays étudiés (Allemagne, Espagne, France, Italie, Pays-Bas et Royaume-Uni) ne répondent pas à une demande spécifique des professions** comme le soutiennent habituellement tant les partenaires sociaux que les chercheurs et les "politiques".

La présence des diplômes dans les différentes professions change, augmentant de manière presque homogène dans toutes les professions, en même temps que s'accroît le nombre des diplômes dans le système éducatif.

Ces résultats, provocateurs dans le meilleur des sens, comme le dit H. Steedman, posent beaucoup de questions. Le débat pendant le séminaire AGORA s'est développé autour des grandes questions suivantes⁴:

- A quoi répond cette élévation du niveau et du nombre des diplômes?
- Est-ce que l'on peut interpréter cette augmentation assez homogène des diplômes dans toutes les professions comme un indicateur de sur-éducation?
- Est-ce que le contenu et le "signifiant" des diplômes ont changé?
- Quel est le rapport entre les diplômes (ce qu'ils représentent) et les compétences dont ont besoin les entreprises?
- Quel est le rôle des diplômes dans les stratégies de formation des individus?
- Quelles sont les conséquences des réponses aux questions antérieures sur l'avenir des systèmes d'éducation et formation?

3 Ce chapitre veut recueillir le débat qui s'est déroulé pendant le séminaire sur le thème "Diplômes et marché du travail" dans le cadre du programme du CEDEFOP "AGORA THESSALONIKIS" avec la participation de chercheurs, de représentants des employeurs, des travailleurs et des administrations publiques. Pour élaborer ce texte j'ai utilisé la transcription des interventions réalisées pendant le séminaire et dans le "feu" du débat.

4 Pendant le débat se sont posées aussi des questions à caractère méthodologique sur la recherche de base (C. Buechteman, K. Drake et M. Tessaring) mais, ces questions n'étant pas l'objectif du débat, on ne les a pas recueillies d'une façon systématique, dans cet "état de l'art" du débat.

□ A quoi répond cette élévation des diplômes?

Si cette augmentation du niveau de formation ne répond pas aux demandes spécifiques et différenciées des différentes professions, comme on l'a soutenu de toute part, comment peut-on expliquer l'important effort réalisé par toutes les parties (individus, familles, Etat et entreprises) pour soutenir un tel développement?

Deux sortes de réponses, qui ne s'excluent pas entre elles, sont proposées pendant le débat:

- D'une part, cette diffusion presque homogène des diplômes répondrait à une demande globale de qualification presque homogène produite par l'introduction des nouvelles technologies dans presque toutes les professions et par l'évolution d'une économie qui pousse à améliorer la variété et la qualité des biens et des services.
- D'autre part, cette augmentation généralisée répond aussi à un consensus établi entre toutes les parties (individus, familles, Etat et entreprises) basé sur la conviction commune que l'éducation serait un facteur fondamental pour le développement économique des pays et de leurs entreprises. D'autres raisons intéressent chacune des parties et sont partiellement contradictoires entre elles (voir chapitre de L. Mallet).

Ce consensus qui a permis l'énorme développement des systèmes d'éducation et de formation est-il aujourd'hui en crise? Quels seraient donc les facteurs provoquant la rupture de ce consensus?

Autrement dit, comme le signale K. Schedler, est-ce que nous sommes en rupture d'équilibre? - de l'équilibre établi entre la "demande sociale d'éducation" et le "manpower requirement"-?

Pendant le débat, des facteurs potentiellement producteurs de cette crise ont été présentés, ainsi que d'autres justifiant la survivance d'un tel consensus qui justifierait "mutatis mutandis" la poursuite de l'expansion de l'effort éducatif dans nos pays.

Parmi les facteurs de crise on a signalé:

- les limitations (réduction?) des budgets publics;
- l'augmentation des coûts soutenus par les ménages;
- l'exclusion sociale et ses liens avec l'éducation y compris le chômage des diplômés;
- la diminution des retombées de l'éducation pour les individus (J. Pasquier);
- le besoin d'un rééquilibrage entre les efforts dédiés à la formation initiale et à la formation tout au long de la vie (L. Frey);
- les risques de "sur-éducation", et donc de sous-emploi, des diplômés (A. Dumont et J. Pasquier);
- l'affaiblissement du lien entre les diplômes et les compétences demandées par les entreprises (A. Dumont).

Parmi les facteurs qui contribuent à renforcer le consensus autour d'une élévation généralisée des niveaux d'éducation on a signalé:

- la persistance, malgré tout, de l'opinion communément acceptée (basée sur des données de "facto" et sur la sagesse populaire) que l'éducation scolaire reste un facteur fondamental pour le développement de l'économie (J. van Rens);
- le rôle des diplômes comme signal fondamental pour le positionnement social et professionnel des individus (J. Tagliaferri);
- le rôle d'un personnel de plus en plus éduqué, et donc diplômé, pour la compétitivité des entreprises, notamment dans une économie de plus en plus tertiaisée (L. Frey);
- les évidences des changements dans la nature du travail dérivés de la présence de diplômés dans des professions traditionnellement occupées par des non diplômés, tendent à rendre les travailleurs plus productifs et performants au regard des nouvelles technologies et des exigences des "processus" de production (H. Steedman et C. Buechtemann);
- l'irrationalité d'une approche mécanique entre formation initiale et premier emploi, quand on conçoit l'éducation comme un "processus" qui se déroule tout au long de la vie et dont la formation initiale doit assurer les bases; d'où l'intérêt d'une formation large facilitant la construction de carrières professionnelles: mobilité de la main d'oeuvre et formation tout au long de la vie (O. Lübke)
- et, *last but not least*, on ne peut pas raisonner sur l'éducation en termes exclusivement économiques, oubliant son rôle culturel de construction de la citoyenneté et de cohésion sociale, etc. (O. Lübke, A. Dumont et J. Leenhouts)

❑ Est-ce qu'on peut interpréter cette augmentation assez homogène des diplômes dans toutes les professions comme un indicateur de sur-éducation?

Malgré le refus explicite d'une telle interprétation dans le document d'introduction au débat (L. Mallet), nombre d'interventions ont souligné le risque que ces résultats soient interprétés comme un signal de sur-éducation et, surtout, qu'une telle interprétation ait des effets négatifs sur les politiques éducatives et budgétaires se référant à l'éducation.

- Le risque d'une telle interprétation dérive du fait que les résultats contredisent le modèle "traditionnel" d'interprétation du rapport entre diplômes et marché du travail basé sur la correspondance entre formation et travail ("manpower approach") et peuvent être interprétés comme indiquant un excès d'éducation (sur-éducation).
- En tout cas, C. Buechtemann et H. Steedman ont proposé une interprétation des mêmes résultats tout à fait opposée à la thèse de la sur-éducation (voir les chapitres de C. Buechtemann et H. Steedman), selon laquelle l'augmentation généralisée du niveau de diplômes de manière presque homogène dans toutes les professions serait la réponse à une demande aussi généralisée de plus de qualifications pour toutes les professions. D'après cette interprétation, l'élévation généralisée des diplômes ne répondrait pas aux demandes spécifiques des professions simplement parce qu'à ce niveau, il n'y aurait pas de demandes spécifiques des professions, mais une demande

généralisée dans toutes les professions. Cette interprétation des résultats de la recherche de base les rendrait congruents à la “réponse à la demande du marché du travail”.

- H. Steedman signale que, pour les entreprises, l'affectation de personnel plus diplômé à des emplois peu qualifiés permet d'améliorer le niveau de performance. Les diplômés s'expriment de manière plus intelligible, ils comprennent mieux certains aspects de leur travail.
- En tout cas, comme le signale K. Drake, la faiblesse théorique du cadre d'analyse sur le rapport entre l'éducation et l'emploi, le travail et la productivité, ouvre un large espace aux jugements de valeur, aux “opinions” et aux prises de position idéologiques, sans qu'on dispose des outils scientifiques pour les réfuter ou les confirmer d'une façon concluante. La “boîte noire” demeure.

En tout cas, “l'effet offre” montre que la recherche de base ne préjuge pas de la bonne ou de la mauvaise utilisation de l'éducation en termes de productivité, mais qu'elle établit un rapport entre deux types de nomenclatures, celle des professions et celle des diplômes dans chaque pays. La recherche de référence ne prend pas en compte les aspects de productivité qui seraient plutôt liés aux changements dans les contenus des professions quand elles sont occupées par des personnes plus diplômées, tout en conservant la nomenclature originelle de l'emploi; elle ne prend pas en compte non plus le rapport entre diplômes et variation des salaires. D'autres recherches constatent (comme l'ont souligné J. Leenhouts, H. Steedman et C. Buechtemann) que de nombreuses professions changent de contenu, tout en gardant la même nomenclature, alors qu'elles requièrent des personnes de plus en plus formées, ce qui expliquerait et justifierait l'augmentation du niveau des diplômes de ceux qui l'exercent.

En tout état de cause, il est plausible que le rapport entre professions et diplômes ne soit pas uniquement le résultat d'une adaptation des diplômes aux postes de travail de chaque profession, mais que le phénomène soit bien plus interactif.

En résumé, bien que la recherche de base ne nous fournisse pas d'éléments probatoires pour ou contre le phénomène de la sur-éducation, d'autres recherches nous fournissent des pistes qui nous permettent de penser que le phénomène de sur-éducation, s'il existe, n'est pas du tout un phénomène général.

Est-ce que le contenu et le signifiant des diplômes ont changé?

Les diplômes ont en commun le fait d'être des certificats délivrés par les systèmes d'éducation nationale indiquant le niveau d'éducation accompli, faisant référence à la formation initiale et étant relativement équivalents ou comparables d'un pays à l'autre. L'augmentation des diplômes est la manifestation légale de l'expansion éducative dont on a parlé préalablement.

Malgré le fait qu'il soit fondamentalement stable dans son caractère juridique, le contenu et surtout la signification des diplômes ont changé, et cela est dû, selon les apports au débat, à plusieurs facteurs:

- D'abord, les diplômes du même niveau, correspondant à une même durée d'années d'études, ne correspondent pas nécessairement à un niveau équivalent d'acquis de qualifications, ni entre les différentes filières d'études, ni à l'intérieur d'une même filière. Jamais la possession d'un même niveau de diplôme n'a impliqué une équivalence de qualifications disponibles. L'augmentation généralisée du niveau de diplômes, étant le résultat d'approches bien différentes vis-à-vis des études des étudiants qui impliquent parfois la continuité des études non pour un intérêt intrinsèque, mais comme le résultat de l'absence d'autres alternatives telles que le travail et la progression professionnelle à travers l'exercice de la profession, font que le résultat réel des qualifications que "certifient" un même niveau de diplôme se soit plus diversifié que ce qui était auparavant dans un contexte où l'accès à la carrière professionnelle à travers le travail était une alternative réelle à la poursuite d'études (A. Dumont, J. Pasquier).
- Par ailleurs, C. Buechtemann signale que, pendant les 15 dernières années, les contenus curriculaires des diplômes de même niveau ont changé substantiellement dans tous les systèmes éducatifs européens.
- La valeur de marché des diplômes d'études a aussi changé pendant les dernières décennies. Sa valeur comme référence a diminué avec son augmentation généralisée, pour des raisons de marché et ses retours ne sont plus aussi garantis qu'avant. Mais il s'agit d'un marché particulier, où les diplômes ont simultanément gagné en valeur, précisément en raison de leur augmentation, comme condition préalable à l'accès à l'emploi et surtout à certaines professions de qualité. En d'autres termes, ce qui devient de plus en plus important en négatif est de ne pas avoir de diplômes.
- Subjectivement, les diplômes sont pour les diplômés de plus en plus un investissement pour mieux se placer sur le marché du travail. L'augmentation du chômage et les difficultés d'une première insertion de "qualité" font de l'emploi la valeur centrale du diplôme. Paradoxalement, les attentes professionnelles des diplômés, liées aux diplômes ne sont pas pleinement satisfaites, générant un phénomène d'insatisfaction ou de sous-emploi subjectif. Dans quelle mesure (C. Buechtemann) ces changements de la valeur des diplômes sur le marché répondent-ils à des changements dans la "qualité des résultats de l'éducation"? Dans quelle mesure l'augmentation des diplômes a-t-elle changé la valeur comme signe du talent? Comment l'augmentation des diplômés a-t-elle changé la distribution des talents et augmente son hétérogénéité?
- Finalement, comme le signale K. Schedler pour l'Autriche (mais la donnée est aussi valable pour d'autres pays européens), une bonne partie des étudiants (50% en Autriche) interrompent leurs études sans avoir obtenu de diplôme, ce qui implique qu'il y a aussi une bonne quantité de formation scolaire non repérable à partir des diplômes.

□ Quel est le rapport entre les diplômes (ce qu'ils représentent) et les compétences dont ont besoin les entreprises?

Cette question a été soulevée à plusieurs reprises, notamment par H. Steedman, J. Pasquier et A. Dumont.

Les sujets centraux du débat à ce sujet ont été:

- Considérations générales sur les changements dans le caractère, le contenu et la reconnaissance, soit des diplômes, soit des compétences et des problèmes d'information associés.
- La valeur des diplômes comme indicateur des compétences.
- La capacité des entreprises à montrer clairement les compétences dont elles ont besoin.
- La complexité des processus d'acquisition des compétences et de leur reconnaissance et légitimation sur le marché du travail.

Quelques considérations à caractère général se sont posées sur les changements dans le caractère et le contenu des qualifications et des compétences:

Un des problèmes qui se pose au niveau du rapport entre l'augmentation des diplômes et les besoins de compétences dans les entreprises (C. Buechtemann), est que la diffusion généralisée des NTI n'implique pas uniquement l'apparition de nouvelles professions, mais des changements dans l'organisation qui modifient les besoins de compétences sur toute la hiérarchie de l'emploi, établissant de nouvelles demandes transversales de compétences qui rendent, au moins partiellement, obsolètes les définitions des professions telles qu'elles sont habituellement définies y compris dans les nomenclatures statistiques, ce qui entraîne de gros problèmes d'information au niveau "macro" soit des diplômes, soit des compétences.

Les compétences dont la reconnaissance pose déjà beaucoup de problèmes au niveau de chaque individu n'ont aucun registre à niveau statistique. La question qui se pose est: les diplômes sont-ils un bon indicateur de celles-là? Si non, est-ce que il y a un (ou plusieurs) indicateur qui sert à mieux les identifier?

Du côté des diplômes, plusieurs considérations ont été présentées:

- D'après les interventions au débat, les besoins de qualification des entreprises s'expriment en termes de compétences et les diplômes ne sont qu'un indicateur très faible pour les identifier, particulièrement parmi les travailleurs adultes. La qualification des travailleurs adultes est construite en bonne partie à travers l'expérience et la formation continue.
- D'autre part (C. Buechtemann), l'évolution interne de la division entre filières dans les systèmes éducatifs européens a augmenté l'hétérogénéité des "talents" et les compétences que représentent les diplômes.
- La course aux diplômes (A. Dumont, J. Pasquier) n'a pas amélioré, d'après plusieurs des participants au débat, la situation des jeunes dans les entreprises, mais d'après d'autres, elle a augmenté la qualité du capital humain disponible pour les entreprises qui, d'après quelques uns, raisonnent d'une façon contradictoire selon qu'elles s'adressent aux responsables des systèmes éducatifs, demandant de plus en plus de formation, ou en situation d'embauche, mettant de façon systématique en discussion la valeur productive de telles formations.
- Malgré tout, J. Tagliaferri était de l'opinion que les diplômes restent finalement une des seules garanties, malgré leurs limitations, des compétences et de la capacité à continuer les acquérir.

Du côté des besoins des entreprises:

- H. Seedman a soulevé la question de savoir si la consommation croissante de main-d'oeuvre hautement qualifiée (diplômée) par les entreprises est véritablement induite par les besoins de compétences.
- A. Dumont a souligné que les entreprises n'ont pas besoin de diplômes en eux-mêmes mais de compétences. Répondre aux besoins des entreprises requiert donc d'entrer dans la "logique des compétences professionnelles", bien que la diversité des entreprises rende difficile d'associer des compétences précises à des professions.
- Dans cette logique, les entreprises ont besoin de reconnaître les compétences des individus, ce qui n'est pas possible par le seul biais de l'information sur le diplôme, qui tend à être imprécise et insuffisante.
- H. Steedman indique que les employeurs interprètent les qualifications associées aux diplômes comme des signaux de la faculté d'apprendre plutôt que comme des indicateurs de savoirs acquis. Dans cette logique, la stratégie de substitution des moins diplômés par des plus diplômés fait partie d'une stratégie de diminution des coûts de l'apprentissage.
- En tout cas, comme l'a souligné J. Pasquier, il faut améliorer les messages sur les besoins des entreprises qui lancent des messages différents sur les besoins de compétences et de diplômes lorsqu'elles s'adressent aux universités que lorsqu'elles agissent dans un contexte d'embauche du personnel, tendant à réclamer davantage et de meilleurs niveaux d'éducation dans le premier cas et dévalorisant ces mêmes niveaux d'éducation dans le second.
- Par ailleurs, le problème des besoins de compétences ne devrait pas se poser uniquement en termes d'adaptation aux besoins du moment, mais en termes de gestion prévisionnelle des ressources humaines.
- Il existe dans les messages des entreprises une possible contradiction entre les modalités de contrats, souvent à court terme, et les besoins d'investissements en compétences à moyen et long termes.
- Finalement K. Drake souligna le besoin de se poser la question à l'envers: quoi faire pour que les entreprises soient capables d'utiliser les compétences existant chez leurs employés? D'après les données disponibles, on est loin d'une pleine utilisation.

Du côté de la reconnaissance des compétences.

- Bien que les diplômes ne soient qu'un signal approximatif et imparfait des compétences, comme l'a signalé J. Tagliaferri, ils restent un des seuls systèmes de repère reconnu universellement. Le remplacer par un nouveau système qui reconnaît les compétences pose beaucoup de problèmes et, notamment deux: celui de la **reconnaissance /transparence** et celui de la **légitimation** par les acteurs en jeu, les employeurs, les travailleurs et les systèmes d'éducation et formation.
- Dans le contexte actuel et en l'absence d'un système de reconnaissance des compétences, il est prévisible que les diplômes, loin de perdre de leur valeur de signal, en gagneront par l'absence d'autres signaux plus pertinents.

- La construction d'un nouveau système d'information basé sur les compétences est de plus en plus important, dans la mesure où les besoins de compétences changent rapidement et que le marché du travail devient plus flexible et externe à chaque entreprise.
- Le dialogue social semble indispensable pour la construction d'un tel système, bien que l'articulation entre les différents niveaux de ce dialogue (entreprise, secteur, national, international, ...) ne soit pas évidente.

❑ **Quel est le rôle des diplômes dans les stratégies de formation des individus?**

Comme le souligne L. Frey, l'expansion des diplômes est le résultat d'une stratégie de formation (des familles, des Etats et des entreprises) qui a concentré tous ses efforts dans la formation initiale, provoquant indirectement une division intergénérationnelle entre ceux (les plus jeunes) qui peuvent être définis par leur diplôme, et les plus âgés, qui ont acquis leurs qualifications à travers l'expérience, partant d'un niveau généralement bas de scolarisation.

L'expansion de l'éducation scolaire initiale est donc aussi le résultat d'une demande des jeunes et de leurs familles, bien que, comme le souligne J. Pasquier, cela soit dû à des raisons qui ne sont pas toujours les mêmes et sous la pression du chômage. Donc, l'augmentation du niveau de diplôme est un élément essentiel de la stratégie de formation des individus jeunes qui visent à une première et meilleure insertion et à une meilleure position de départ pour leur carrière professionnelle.

K. Schedler pose la question dans les termes suivants: dans quelle mesure une élévation du niveau des diplômes permet-elle réellement un accroissement des possibilités de carrière?

Les diplômes ayant perdu une partie de leur valeur sur le marché du travail se sont revalorisés comme une condition nécessaire, bien qu'insuffisante, pour l'accès aux emplois liés à des carrières professionnelles, bien rétribués et donnant un accès préférentiel à la formation tout au long de la vie.

Derrière le rôle des diplômes dans les processus de formation, d'embauche et de carrière professionnelle des individus, il se cache une concurrence intergénérationnelle. Les diplômes sont une caractéristique privilégiée des générations plus jeunes et les qualifications informelles plutôt des générations plus âgées. Et cela pour deux raisons, d'abord parce que l'expansion des systèmes scolaires a plus touché les générations dans la mesure où elles sont plus jeunes et parce que les générations plus âgées ont logiquement une plus grande expérience du travail que les plus jeunes.

Le rôle prééminent des diplômes à l'embauche et à la promotion professionnelle peut bloquer, de facto, les carrières professionnelles et la formation des travailleurs plus âgés, en même temps qu'il peut induire une logique inflationniste en termes de "certifications" scolaires chez les plus jeunes, en concurrence dans le cadre d'un taux élevé de chômage.

❑ **Quelles sont les conséquences des réponses aux questions antérieures sur l'avenir des systèmes d'éducation et formation?**

La première constatation, comme le souligne B. Lutz, est la surprise de voir que le phénomène de la distribution suivant l'effet de l'offre est indépendant des systèmes de formation initiale si différents qui existent dans les pays européens.

Une deuxième constatation est celle de L. Frey, à savoir que l'augmentation généralisée de la production de diplômes est le résultat d'un choix, partagé par les pays européens, d'investissement concentré sur la formation initiale (scolaire et pour les jeunes) et ce choix ne correspond pas à la démarche de "formation tout au long de la vie pour tous" (L. Frey).

La plupart des ouvriers qualifiés en France (86%), ajoute A. Dumont, n'ont jamais participé à la formation continue.

Ces faits exigent, d'après L. Frey, d'accorder la priorité aux objectifs de formation/requalification des adultes (y compris des personnes assez âgées) parallèlement à l'augmentation du niveau de formation des jeunes.

Les nouvelles demandes de formation et les nouvelles offres pour se former replacent le rôle de l'école; on ne peut demander aux systèmes scolaires ni d'intégrer ou de gérer la formation tout au long de la vie, ni de fournir aux entreprises, à chaque entreprise, les compétences dont elles ont besoin.

L'avenir de l'école peut s'envisager comme constituant une partie "centrale", mais pas unique, d'un système composé de sous-systèmes dont la plupart des parties existent déjà (école, instituts de formation, entreprises, etc.), mais qu'il faut organiser à partir de la reconnaissance de toutes ses composantes, tout en permettant une lecture multiple en code "compétences", connaissances, qualifications, des formations acquises quelle que ce soit la place et le moment d'acquisition.

Une telle démarche aura inévitablement des effets importants sur le caractère et le contenu de toutes les actions formatrices (de l'école aux expériences de travail) et sur son financement. Quels seront-ils?

Pendant le débat sur les effets sur le caractère et le contenu des actions formatrices, on a uniquement cité quelques éléments: O. Lübke signale que, dans le cadre du changement rapide et de l'augmentation de la mobilité, il faut préserver des qualifications aussi vastes que possible dans la formation professionnelle. A. Dumont souligne que la formation scolaire devrait se concentrer et, peut-être, se limiter à garantir que les individus apprennent ce qu'il faut pour leur intégration sociale et leur fournir les fondements qui permettent de développer les compétences, l'entreprise ayant la tâche de rassembler les connaissances et les capacités des individus pour construire les compétences dont elle a besoin (le débat resta ouvert sur le rôle de l'entreprise dans les processus de formation/sujet du Séminaire AGORA suivant).

S'agissant du financement, le point central concernait les implications d'une telle démarche sur la répartition des fonds publics dédiés à la formation. Les difficultés dans les budgets publics (L. Frey) posent de grands problèmes de priorités. Une redistribution des fonds implique soit d'augmenter le budget soit d'augmenter la participation des individus dans les segments presque gratuits de la formation initiale.

Quelle serait la réponse des familles et des individus à une telle éventualité?