



Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs



Jean Vincens

*Professeur émérite
à l'Université
des Sciences Sociales
de Toulouse*

Cet article s'appuie sur une recherche collective, le projet EDEX (Educational Expansion and Labour Market), financé par la Communauté Européenne ⁽¹⁾.

L'objectif général de la recherche était d'examiner les modalités et les conséquences de l'augmentation massive du nombre d'actifs diplômés dans cinq pays européens (Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni) au cours des 40 dernières années.

La phase 1 (Work Package 1 = WP1) était placée sous la responsabilité de Hilary Steedman et de l'auteur de cet article. Elle a été terminée dans le courant de l'année 2000.

L'article utilise les résultats exposés dans le rapport final (Steedman et Vincens, 2000) mais il n'est pas un résumé de celui-ci. Il cherche à prolonger la réflexion collective qui est présentée dans le rapport en mettant l'accent sur les résultats qui semblent les plus nouveaux et développe l'interprétation des données, qui n'était qu'esquissée dans le rapport lui-même.

L'une des spécificités de la méthodologie du projet EDEX a été d'adopter une approche générationnelle. Des travaux précédents menés par les mêmes équipes, grâce à un financement du Cedefop (Mallet et al., 1997), avaient suggéré que la plupart des diplômes étaient acquis par les jeunes et par conséquent que l'élévation du niveau d'éducation de la population se faisait par un processus démographique:

□ le niveau d'éducation atteint à 30 ans environ par une génération se modifie très

peu par la suite. Il y a des exceptions, mais le résultat est solide.

□ La conséquence est que l'élévation du niveau général d'éducation s'effectue par l'avancement dans l'échelle des âges de générations de plus en plus diplômées.

□ Cette caractéristique du processus d'acquisition des diplômes permet de retracer l'évolution du niveau d'éducation en comparant simplement les structures par diplôme des différentes générations qui constituent la population à une date donnée.

□ Cette démarche, fondée sur l'observation de générations successives, permet aussi d'analyser les systèmes éducatifs d'une manière nouvelle: on suit une génération qui commence sa scolarité à une date donnée et qui traverse le système éducatif en se répartissant entre les divers cursus qui constituent celui-ci à ce moment là. Le changement de ces répartitions au cours du temps résulte à la fois d'une utilisation différente de cursus inchangés et de la modification des cursus offerts. Cette méthode, dite "méthode des graphes des systèmes éducatifs" mise au point par B. Fourcade du LIRHE s'est révélée très féconde (Béduwé et Fourcade, 2000).

La première partie de l'article présente les principaux traits de l'évolution de la structure par diplômes dans les cinq pays. La seconde partie essaie de cerner les principales causes du développement de l'éducation. La troisième partie, enfin, cherche à préciser les convergences et divergences d'évolution entre les cinq pays.

Après avoir esquissé les principaux traits de l'évolution de la structure par diplôme dans cinq pays de l'Union européenne – Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni –, cet article montre qu'il n'y a pas de modèle unique de développement de l'éducation et explique la diversité rencontrée à partir des relations entre éducation et développement économique. De fait, deux ensembles de relations expliquent le développement observé de l'éducation, celles entre offre et demande de formation et celles entre offre et demande de compétences sur les marchés du travail. Par ailleurs, le poids du passé est déterminant, ce qui fait que plus l'éducation se développe, plus l'hétérogénéité des systèmes éducatifs augmente, chaque pays apportant aux problèmes qui se posent à tous une réponse spécifique liée à ses traditions politiques et à l'organisation de ses rapports sociaux.

⁽¹⁾ Ce projet réunit les équipes suivantes:

- Université des Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE)
- Universitat autonoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educacio i Treball (GRET)
- London School of Economics (LES), Center for Economic Performance (CEP)
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Ricerche Economiche e Sociali (CERES) Roma
- Center for Research On Innovation and Society (CRIS) Berlin & Santa Barbara.



Première partie L'évolution

1) Les données

Le tableau I compare les générations nées en 1940, 1950, 1960 et 1970, en utilisant une nomenclature simplifiée, proposée par Hilary Steedman, et utilisée dans le rapport EDEX.

Les catégories sont les suivantes:

□ 1a. Sans diplôme. Au Royaume-Uni les "no qualifications"; en France les "sans diplôme"; en Italie les "licence école primaire ou sans titre" (non séparés dans les données); en Allemagne les "sans diplôme" et les "non réponse"; en Espagne les "sense estudis".

□ 1b. École obligatoire terminée et certificat d'études primaires; en France les "certificats d'études primaires"; en Espagne les "primaris"; en Allemagne les *Hauptschule*;

□ 2. Certificat de l'école secondaire de premier niveau. Au R.-U. les *O-level*, les CSE, les GCSE; en France les BEPC; en Allemagne les *Realschule*; en Italie les diplômés de la *scuola media*; en Espagne le *Bachillerato elemental*, EGB cycle supérieur.

□ 3. Certificat de formation professionnelle. Au R.-U. les "others", le *Trade Apprenticeship*, les *City&Guilds*, les ONC/OND, les NVQ 2/3; en France les CAP/BEP; en Allemagne les apprentissages, BFS; en Italie les diplômés de la *scuola professionale*; en Espagne la FP.

□ 4. Certificat de second cycle secondaire, général, technologique ou professionnel (accès aux études supérieures). Au R.-U. les *A-level*; en Allemagne, les *Abitur* et *Fachhochschulreife*; en France, les baccalauréats; en Italie, les *Maturità*, les diplômés de *Magisterio*, de *Scuola Tecnica*; en Espagne, le *Bachillerato Superior*, le BUP, le COU.

□ 5. Études supérieures. Au R.-U., les "degrees", les HNC/HND, le "teaching and nursing"; en France les licences et plus, les diplômés de Bac+2; en Allemagne les diplômés universitaires, les *Meister* et Techniciens; en Italie les diplômés uni-

versitaires; en Espagne, les diplômés universitaires courts et longs.

Comme toute nomenclature, celle-ci a des insuffisances. Notamment la catégorie 2, diplômés secondaires de premier niveau, a changé de sens au cours du temps dans plusieurs pays; en France, au R.-U. et en Italie, ces diplômés sont devenus les diplômés de fin de la scolarité obligatoire; nous en tiendrons compte dans la suite de l'analyse.

À partir de l'enquête emploi nationale la plus récente, le tableau 1 donne, pour quatre générations, la structure de la population totale par diplôme. La génération née en 1940 a 60 ans en 2000 et se trouve en partie hors de la population active. La génération née en 1970 a 30 ans en 2000 et vient d'acquiescer l'essentiel des diplômés qui la caractériseront tout au long de sa vie (tableau 1).

□ La génération 1940 a eu vingt ans en 1960, elle a donc pour l'essentiel connu le système éducatif des années 50. Puisque la plupart des diplômés sont acquis en formation initiale, la structure par diplôme de cette génération, structure mesurée en 1998, donne une bonne approximation de la "production" des systèmes éducatifs de ces années 50. De même la génération 1950 a eu 20 ans en 1970 et sa structure par diplôme reflète la production du système éducatif des années 60, etc.

□ Nous pouvons considérer que les niveaux 1a, 1b et 2 correspondent à la scolarité obligatoire: le tableau 1 fait bien ressortir, en effet, les coupures aux niveaux 1b ou 2; quand le niveau 1b est important, le niveau 2 est faible ou inexistant et inversement. La principale exception concerne la France pour les générations 1940 et 1950: le diplôme obtenu à la fin du premier cycle secondaire exigeait une durée d'études dépassant l'obligation scolaire; par la suite le certificat d'études primaires (niveau 1b) a perdu de son importance et, de fait, le brevet d'études du premier cycle est devenu le premier diplôme pouvant être obtenu. Un mécanisme peu différent a joué au R.-U. En Italie, la licence moyenne inférieure est en réalité le diplôme de fin d'études primaires.

Dès lors les niveaux 3, 4 et 5 correspondent à la formation postobligatoire. La



montée du niveau d'éducation s'est faite par deux processus, (i) l'allongement de la scolarité obligatoire et la baisse de la proportion de ceux qui sortent sans aucun diplôme, (ii) l'expansion de la formation postobligatoire; ce second processus a eu une grande importance, comme le montre le tableau 2. Pour repérer les différences entre les périodes et les pays, ce tableau donne les pourcentages cumulés des niveaux d'éducation de chaque génération en partant des diplômes d'enseignement supérieur (catégorie 5 de la nomenclature), ce qui permet de mesurer la proportion de la génération dont le niveau d'éducation dépasse le niveau qui peut être atteint à la fin de la scolarité obligatoire (tableau 2).

Le niveau 4 correspond au diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur, le niveau 3 correspond à la formation professionnelle "courte", celle des ouvriers et des employés qualifiés.

2) Commentaire

1) La situation de départ. Regardons d'abord la génération 1940. Pour la catégorie 5 trois pays se détachent, le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne, les deux autres étant nettement en dessous. Pour le sous-total 5+4, l'Italie rejoint les trois pays de tête, l'Espagne reste à un niveau inférieur; pour le sous-total 5+4+3, l'Allemagne et le Royaume-Uni sont nettement en tête, suivis par la France.

La génération 1940 a commencé à être scolarisée à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. La scolarité obligatoire durait jusqu'à 13 ans en Espagne, 14 ans en Allemagne, en Italie et en France, 15 ans au Royaume-Uni. Moins de 20 % de la génération suivait une formation générale plus longue servant de support à une formation technique moyenne et surtout à la formation supérieure. Enfin une grande partie de chaque génération était appelée à exercer des professions qualifiées d'ouvriers et d'employés pour lesquelles la formation pouvait être donnée de manière explicite avec une certification ou de manière implicite sur le tas. C'est cette situation que nous retrouvons dans les données.

L'Allemagne assure une formation explicite aux deux tiers de la génération et la

La structure par diplôme de quelques générations

Tableau 1.

Nés en 1940	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a sans diplôme	9	39	28	56	32
1b dipl école obl.	24	-	27	-	57
2 1 ^{er} cycle second.	1	9	6	23	-
3 form. prof.	51	34	20	3	3
4 2 ^e cycle sec.	-	3	7	12	2
5 supérieur	14	16	12	5	6
Nés en 1950	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a	8	24	18	31	12
1b	14	-	18	-	63
2	2	12	7	34	-
3	53	38	30	5	5
4	-	4	10	20	8
5	21	22	17	10	13
Nés en 1960	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
1a	9	16	23	10	4
1b	11	-	4	-	54
2	3	23	9	43	-
3	56	30	31	7	14
4	-	7	12	30	12
5	22	25	21	10	16
Nés en 1970	Allemagne	Roy.-Uni	France*	Italie	Espagne
1a	8	11	17	6	2
1b	9	-	1	-	38
2	3	23	4	41	-
3	58	31	30	7	20
4	-	9	16	39	18
5	20	26	32	7	23

* Enquête emploi 1999, donc à 29 ans.

formation professionnelle est particulièrement développée. Le Royaume-Uni a lui aussi une formation professionnelle importante, bien qu'assez loin de celle de l'Allemagne. La France occupe une position intermédiaire en ce qui concerne la formation professionnelle du niveau trois et ce type de formation est très peu développé en Italie et en Espagne. Cela signifie que, dans ces deux pays, mais aussi dans une moindre mesure en France et au Royaume-Uni, la formation sur le tas, non reconnue par une certification, joue un rôle important.

L'Allemagne et le Royaume-Uni ont en 1950 les systèmes éducatifs les plus développés, dans lesquels la formation pro-



Les diplômes obtenus après l'enseignement obligatoire. Proportions cumulées.

Tableau 2.

Nés en 1940	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	14	16	12	5	6
5+4	14	19	19	17	8
5+4+3	65	53	39	20	11
Nés en 1950	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	21	22	17	10	13
5+4	21	26	27	30	21
5+4+3	74	64	57	35	26
Nés en 1960	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	22	25	21	10	16
5+4	25*	32	33	40	28
5+4+3	78	62	64	47	42
Nés en 1970	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
5	20	26	32	7	22
5+4	27*	35	48	46	41
5+4+3	78	66	78	53	61

*La somme 4+5 a été corrigée et intègre les titulaires de l'Abitur qui possèdent également le diplôme d'apprentissage acquis postérieurement à l'obtention de l'Abitur.

cette génération ayant un diplôme post-obligatoire n'est pas loin de 80 % en Allemagne et en France, 66 % au R.U., 61 % en Espagne et 53 % en Italie; mais, dans ce dernier pays, la proportion de diplômés, notamment du supérieur, va continuer à augmenter après 30 ans.

La structure de ces diplômes postobligatoires était différente au départ et elle a évolué de manière propre à chaque pays.

Cette situation et ces évolutions peuvent être cernées d'un peu plus près en calculant la part des niveaux 4 et 5 dans le sous-total 5+4+3: le tableau 3 donne le résultat pour les quatre cohortes (tableau 3).

Plus le coefficient est faible et plus la part des diplômes secondaires longs et supérieurs est faible dans l'ensemble des diplômes postobligatoires. A contrario, cela fait bien ressortir l'importance de la formation professionnelle en Allemagne et au R.-U. pour la génération 1940 et la quasi inexistence de ce type de formation (sanctionnée par des diplômes) en Italie et en Espagne, ainsi que la situation intermédiaire de la France.

fessionnelle du niveau 3 n'est ni financée, ni gérée par l'État, mais relève des entreprises (Allemagne) ou d'organismes divers (Royaume-Uni). En France la formation professionnelle courte est partagée entre l'enseignement professionnel public et l'apprentissage.

2) L'évolution de la génération 1940 à la génération 1970 est influencée par ces différences de départ, tout autant que par les choix effectués au cours de la période.

Le total cumulé 5+4+3 augmente fortement pour tous les pays, de la génération 1940 à la génération 1950; l'augmentation en Espagne, en France et en Italie étant nettement supérieure à celle des deux autres pays. La génération 1960 révèle la poursuite de l'augmentation en Espagne, France et Italie et un ralentissement très net en Allemagne et au Royaume-Uni. Enfin la génération 1970 montre une quasi stagnation en Allemagne, une faible augmentation au R.-U., et une poursuite de la hausse dans les autres pays. En définitive, en 1998, lorsque la génération 1970 approche des trente ans, la proportion de

La part de l'enseignement secondaire long et de l'enseignement supérieur augmente d'une génération à l'autre dans tous les pays, sauf l'Espagne, ce qui reflète le développement de la formation professionnelle dans ce pays. Le cas de l'Italie est particulier: une partie plus importante qu'ailleurs de la formation secondaire longue est une formation professionnelle qui est suivie d'une entrée sur le marché du travail.

Les différences au départ (génération 1940) s'expliquent aisément par le très faible poids de la formation professionnelle courte en Espagne, en Italie et dans une moindre mesure en France. On constate que, l'Espagne exceptée, les autres pays ont des proportions comparables de diplômés de niveau 5+4, l'Allemagne étant un peu en retrait.

Au moins jusqu'à la génération 1960, l'évolution est analogue en France, en Italie et au R.-U. L'Espagne rejoint ces trois pays et l'Allemagne montre une croissance plus lente. Le passage de la génération 1960 à la génération 1970 révèle des divergences



d'évolution plus marquées: la France est le premier pays où la proportion de diplômés de niveau 5+4 approche 50 % de la génération – celle qui a 30 ans en 2000 – l'Italie n'en est pas loin, l'Espagne semble aller dans la même direction, alors que la proportion ne dépasse pas 35 % au R.-U. et n'atteint pas 30 % en Allemagne. Les données concernant la génération 1980 apportent quelques indications supplémentaires: en France la proportion de ceux qui obtiennent au moins un diplôme de niveau 4 (un baccalauréat) a fortement augmenté au cours des années 90 et a atteint 60 % pour la génération 1975 et les suivantes; mais cela s'est fait surtout par une réduction de la proportion de ceux dont le plus haut diplôme était de niveau 3. Au R.-U., après 1988 la proportion de jeunes atteignant au moins le *A-level* a fortement augmenté et semble se stabiliser un peu en dessous de 40 % des générations nées à partir de 1975. En Allemagne l'évolution semble plus régulière et, pour la génération 1975, la proportion de ceux qui possèdent des diplômes permettant l'accès à au moins l'une des formes d'enseignement supérieur est d'environ 37 à 38 %.

Il apparaît clairement qu'il n'y a pas eu un modèle unique de développement de l'éducation qui aurait conduit la France et, plus encore, l'Italie et l'Espagne à imiter les deux pays plus avancés en matière d'éducation et à suivre le même chemin.

Les principales questions que pose l'évolution de l'éducation dans les cinq pays concernent l'éducation obligatoire, mais plus encore l'éducation postobligatoire. Pourquoi de tels écarts dans la proportion de diplômés susceptibles d'accéder aux études supérieures ou ayant un diplôme supérieur? Pourquoi la formation professionnelle courte ou moyenne est-elle si différente d'un pays à l'autre?

Poser ces questions, c'est s'interroger sur les relations entre l'éducation et le développement économique.

3) Éducation et développement

L'étude spécifique de ces relations dépasse évidemment le cadre de ce travail qui, pour reprendre le titre d'un article récent (Bils et Klenow, 2000), ne cherche pas à répondre à la question "Does Schooling Cause Growth?".

Part des niveaux 4 et 5 en pourcentage du sous-total 5+4+3

Tableau 3.

	Allemagne	Roy.-Uni	France	Italie	Espagne
Nés en 1940	0,22	0,36	0,49	0,85	0,73
Nés en 1950	0,28	0,41	0,47	0,86	0,81
Nés en 1960	0,32*	0,52	0,52	0,85	0,67
Nés en 1970	0,35*	0,53	0,62	0,87	0,78

*La somme 4+5 a été corrigée comme il a été indiqué plus haut.

Quelques remarques sont cependant utiles.

1) Les pays dont le niveau économique était le plus faible vers 1960 étaient aussi ceux dont le niveau d'éducation était le plus bas. Ce sont les pays qui ont connu à la fois le développement économique et celui de l'éducation les plus rapides. Un exemple: le revenu par habitant en Italie, exprimé en pourcentage de celui du Royaume-Uni, a évolué comme suit:

1960	1983	1998
0,66	0,90	1,03

(Sources: 1960 et 1983 CERC, 1985, p. 38; 1998 OCDE, 2000, p. 17, revenu national disponible pour 1960 et 1983, PIB pour 1998)

2) Le développement économique s'accompagne d'un ensemble de transformations sociales, comme l'urbanisation, la création de marchés du travail plus vastes, de nouvelles formes d'organisation du travail, l'extension du syndicalisme et des accords collectifs, l'accroissement de la mobilité géographique et professionnelle. Le développement économique accroît le besoin de compétences (*skills*) mais les phénomènes qui viennent d'être rappelés contribuent à susciter de profonds changements dans les modes d'acquisition des compétences et dans la façon de les identifier. Les différences des niveaux d'éducation postobligatoire pour la génération 1940 reflètent ainsi les différences de développement économique au début des années soixante. L'Allemagne et le Royaume-Uni ont alors le revenu par habitant le plus élevé; celui de la France s'élève à 71 % de celui du R.-U. (CERC 1985)



3) Pour rendre compte de ces changements, il faut distinguer le développement des compétences et celui de la scolarisation. L'éducation explicite, donnée de manière organisée en cursus et couronnée par des diplômes, a joué en réalité quatre rôles au cours de la période 1950–2000: elle a contribué à donner aux individus les compétences accrues utiles au développement économique; elle s'est substituée à une partie de la formation peu apparente qui était donnée sur le tas dans les entreprises et les exploitations agricoles souvent familiales; elle a contribué au processus de certification explicite des compétences qui est de plus en plus utile au fonctionnement du marché du travail dans les nouvelles formes d'organisation de la société, enfin elle a joué un rôle de filtre dans le processus de sélection en vue des emplois, ce qui signifie aussi qu'elle a été un des mécanismes du positionnement social des individus.

Selon le niveau de développement économique au début des années soixante, ces rôles avaient une importance relative différente selon les pays, ce qui était un facteur de différence des systèmes éducatifs. Ceux-ci traduisent les caractéristiques de l'offre et de la demande d'éducation essentiellement initiale. L'étude comparative du développement de l'éducation doit donc être centrée sur cette offre et cette demande. Parler d'offre et de demande d'éducation ne signifie pas qu'il s'agit d'un marché de type concurrentiel et la seconde partie de cet article va s'attacher à décrire plus précisément ce qui détermine cette offre et cette demande et leurs évolutions. Au sortir du système éducatif, les jeunes diplômés constituent l'offre de formés qui rencontre la demande émanant des entreprises. Les marchés du travail jouent un rôle essentiel pour l'utilisation des diplômes et bien évidemment ce rôle rétroagit sur l'offre et la demande de formation. Mais de quelle manière? C'est une des questions auxquelles il faudra essayer de répondre.

Seconde partie L'offre et la demande d'éducation

Dans l'univers du marché, le développement d'une production quelconque ré-

sulte d'initiatives qui peuvent venir de l'offre ou de la demande; les offreurs peuvent proposer des biens nouveaux et la demande légitime cette offre en achetant ces biens; mais les demandeurs peuvent aussi exprimer leurs désirs en explicitant les utilités qu'ils recherchent et les offreurs traduisent ensuite cette demande latente en biens et services concrets. L'éducation n'obéit que très partiellement à ce schéma. Chaque pays possède son système éducatif qui a des caractères propres et qui reflète des choix politiques généralement stables dans le temps. De ce point de vue l'offre précède la demande et quelquefois s'impose complètement à elle: c'est le cas de la scolarité obligatoire. Mais il reste des marges de liberté et les différents groupes d'acteurs, État ou collectivités territoriales, familles, entreprises, syndicats (notamment d'enseignants), jouent un rôle dans la construction et l'évolution des systèmes éducatifs et donc de leur résultat: le nombre de diplômés et la structure par diplôme de chaque génération.

1) Les pouvoirs publics

Les choix politiques en matière d'éducation ont été largement irréversibles dans les pays étudiés et les changements de majorité politique ne les ont pas substantiellement modifiés. Aussi chaque pays présente-t-il un système éducatif dont les traits essentiels demeurent reconnaissables entre 1950 et 2000, à l'exception peut-être de l'Espagne, qui a construit son système éducatif à partir d'un niveau très bas. Il est donc facile de contextualiser le développement de l'éducation, mais il est plus difficile de repérer les tendances communes.

Pendant la politique suivie par tous les pays a eu pour objectif de développer l'éducation, objectif d'autant plus ambitieux que le niveau de départ était bas. Quatre idées majeures sous-tendaient cette politique.

□ La première était l'idée d'équité. Il convenait de placer les enfants dans une situation d'égalité des chances. Mais très vite cette notion a révélé sa complexité. S'agit-il d'imposer à tous un cursus minimum identique? Et quelle sera sa longueur? S'agit-il de donner une égalité de chances au départ et de bâtir un système



de différenciation fondé sur la réussite scolaire et non sur l'origine sociale ou le revenu de la famille? Mais cette réussite n'est pas indépendante de la situation de la famille, de sorte que le problème n'est pas complètement résolu par le choix d'un critère méritocratique. Chaque pays a pu répondre différemment à ces questions.

□ La seconde idée était de donner à tous les enfants le minimum de connaissances jugées nécessaires pour vivre et travailler dans la société d'aujourd'hui, ce qui comprend la diffusion des valeurs qui sous-tendent ces sociétés.

□ La troisième idée a joué un rôle différent selon les pays. C'est l'idée que le développement économique exige une mobilisation des talents et un développement de l'éducation qui est ainsi considérée au minimum comme une condition permissive de la croissance économique et même, quelquefois, comme une cause, jouant le rôle d'une variable indépendante dans le processus de croissance.

□ La quatrième idée est celle du positionnement de tous les niveaux de diplôme par rapport au devenir probable de ceux qui ont suivi ce cursus, c'est-à-dire finalement par rapport à une représentation simplifiée des relations entre les niveaux de diplôme et les emplois accessibles en entrant dans la vie active. Les rapports nationaux montrent bien comment cette idée a été mise en œuvre: Par exemple, jusqu'en 1962 en Italie, chaque génération était l'objet d'une orientation à dix ans; environ 45 % de la génération préparaient leur entrée à 14 ans dans la vie active et suivaient un enseignement pratique censé les y préparer; les autres suivaient l'enseignement secondaire court, jusqu'à 14 ans également et s'orientaient ensuite vers les études secondaires longues ou entraient dans la vie active, mais plutôt dans le secteur tertiaire que secondaire.

Les pouvoirs publics, en définitive, ont eu le rôle prépondérant dans l'élaboration de l'architecture du système éducatif des cinq pays: définition des différents cursus et de leur articulation, conditions générales d'admission et quelquefois même nombre d'individus pouvant être admis dans telle filière. Au minimum cela concerne la formation obligatoire, la for-

mation secondaire générale qui conditionne en grande partie l'accès à l'enseignement supérieur et enfin l'essentiel de cet enseignement supérieur lui-même. En ce qui concerne la formation professionnelle dite courte, souvent directement articulée sur l'orientation à la fin de l'enseignement obligatoire, la situation est plus complexe.

2) Les entreprises

Elles sont toujours intervenues dans la formation professionnelle par l'intermédiaire de l'apprentissage, mais celui-ci a pris des formes très diverses. Le degré d'institutionnalisation le plus élevé est celui de l'Allemagne avec le système dual, où les entreprises assurent une part importante de la formation professionnelle de la majorité de chaque génération. Lorsque la formation professionnelle est principalement assurée par des établissements financés par les pouvoirs publics, les entreprises ne sont pas exclues du jeu, puisqu'elles interviennent dans la définition des cursus.

L'influence des entreprises s'exerce aussi de manière indirecte par l'utilisation des diplômés qui se présentent sur le marché du travail. Les entreprises ont besoin de compétences, c'est-à-dire d'individus capables d'accomplir les tâches nécessaires à la production des biens et services. Ces tâches peuvent être combinées de façons différentes, de sorte que le contenu des emplois et la structure d'emplois des entreprises ne sont pas strictement déterminées par la technique et la nature du bien produit. Par conséquent les entreprises cherchent avant tout les individus susceptibles d'occuper des emplois le plus efficacement possible, au coût le plus faible et avec une bonne capacité d'adaptation. Elles sont ainsi des utilisatrices du système éducatif et elles réagissent aux changements qualitatifs et quantitatifs de l'offre de diplômés qui résulte du développement de l'éducation. Dans certaines configurations des relations entre le système de formation et les marchés du travail, cela n'est pas incompatible avec une logique d'adéquation entre des formations et des emplois. Le cas des professions réglementées où un diplôme déterminé est la condition nécessaire de l'accès à cet emploi en est le meilleur exemple.



3) Les familles et les jeunes

Ils constituent la demande de formation. On écrit souvent qu'il s'agit d'une "demande sociale" qui est autonome et constitue une tendance de fond de l'évolution des sociétés. Kivinen et Ahola (1999) écrivent par exemple: "Facing growing social demand, governments are forced to expand educational provision. At the same time, this feeds 'educational self-propulsion' which means that the educational level of the population rises irrespective of changes in occupational structures and skills demand". Selon cette conception, le développement de l'éducation serait dû essentiellement à cette demande sociale un peu mystérieuse.

Pour comprendre l'évolution des systèmes éducatifs et de la demande d'éducation, il paraît plus sage d'analyser cette demande d'éducation en y voyant le résultat des processus de choix sous contrainte effectués par les individus et les familles. Les éléments de ces choix sont variés et complexes et sont étudiés par l'économie et la sociologie de l'éducation. Le raisonnement tient compte des coûts et des gains escomptés dans un contexte d'imperfection de l'information où l'individu peut au mieux connaître sa probabilité d'obtenir le diplôme s'il s'engage dans tel cycle d'études et la probabilité d'obtenir le gain moyen associé à ce diplôme. Dans ces conditions, l'individu prend en compte les gains associés aux divers types d'études, le coût direct de l'éducation et le coût d'opportunité ou revenu perdu en étudiant au lieu de travailler. Supposons qu'à l'issue de la scolarité obligatoire un individu ait le choix entre deux possibilités: (i) s'engager dans un cycle d'études de trois ans avec une probabilité p d'obtenir le diplôme terminal et en sachant que ce diplôme lui permettra d'obtenir un emploi E1 dont le gain moyen est $W1$ avec une variance donnée; (ii) entrer sur le marché du travail où il peut obtenir immédiatement le salaire $W2$ inférieur à $W1$ en sachant qu'après trois ans il pourra obtenir un emploi E'2 dont le gain moyen est $W'2$ avec également une certaine variance. Supposons en outre que le coût direct de l'éducation soit nul. Le choix de poursuivre les études sera très probable si la probabilité p d'obtenir le diplôme est élevée, si $W2$ ainsi que $W'2$ sont beaucoup plus faibles que $W1$ et si la variance des gains

dans l'emploi E1 est plus faible que celle associée à l'emploi E'2. Mais une probabilité p faible peut entraîner le choix en faveur de l'entrée immédiate sur le marché du travail.

Il s'ensuit que la demande d'éducation par les familles et les jeunes est directement influencée par l'organisation du système éducatif, qui conditionne les probabilités de réussite dans les divers cursus qui sont offerts et qui agit aussi sur les probabilités d'obtenir un emploi auquel est associé un gain moyen donné. La sélection sur critères scolaires à l'entrée d'un cursus réduit évidemment les possibilités de choix.

En définitive, l'élévation de la demande d'éducation au cours du temps nous apparaît comme une réponse à divers stimuli qui combinent les modifications des systèmes éducatifs et les perspectives proposées par les marchés du travail. Par conséquent, il est possible de trouver des périodes où la demande augmente en réponse aux incitations venues du marché du travail et fait pression sur le système éducatif pour que l'offre d'éducation soit accrue. Mais à d'autres moments l'offre d'éducation peut être modifiée par des décisions des pouvoirs publics et entraîner une réponse de la demande; il se peut aussi que cette modification de l'offre d'éducation ait peu d'effets sur la demande, car elle ne change pas fondamentalement les données du choix effectué par les individus.

4) La dynamique de l'éducation

En définitive le développement de l'éducation au cours du dernier demi-siècle doit beaucoup dans nos cinq pays aux choix politiques des pouvoirs publics. Mais ces choix laissent des marges de liberté, notamment dans les cas, fréquents, où l'État définit les contenus et les conditions d'admission dans les cursus de formation, mais ne fixe pas de façon stricte le nombre de places offertes dans chaque cursus. Ce nombre dépend de la demande qui se manifestera, c'est-à-dire des choix effectués par les familles. Les pouvoirs publics développent et financent telle ou telle formation en fonction de la demande. Dans chacun des cinq pays existe une combinaison variée de cursus ouverts où le nombre de places évolue, avec plus



ou moins de retard, en fonction de la demande de formation, et de cursus fermés où le nombre de places dépend de choix politiques ou de variables économiques (par exemple le nombre de places dans les diverses spécialités du système dual allemand sont principalement déterminées par les entreprises en fonction de leurs jugements sur l'avenir).

L'évolution montre des convergences entre les pays, mais elle fait ressortir aussi les différences essentielles qui résultent de ces choix politiques et de leur interaction avec la demande, ainsi que du comportement des entreprises; comment ces dernières se sont-elles procurées les compétences qu'elles demandaient? Le développement observé de l'éducation est ainsi le résultat des influences entre deux ensembles de relations: celles qui unissent l'offre et la demande de formation et celles qui unissent l'offre et la demande de compétences sur les marchés du travail.

L'offre de formation est régulée de façon complexe dans les cinq pays. Il existe à peu près partout un secteur éducatif marchand où l'offre de places varie en fonction du prix que les individus sont prêts à payer pour suivre ces cursus, mais la plus grande partie de l'offre obéit à d'autres modes de régulation. Les trois principaux sont (i) la réponse des pouvoirs publics à la demande de formation, (ii) la régulation par les contraintes budgétaires, (iii) la régulation par l'estimation de la demande de formés par les entreprises. Enfin, notamment pour l'enseignement supérieur, le coût des études mis à la charge des étudiants peut contribuer à une régulation qui se rapproche de celle du marché.

Troisième partie Étude comparative

De 1960 à 2000, le développement de l'éducation dans les cinq pays s'est fait à des rythmes différents qui reflètent avant tout le niveau déjà atteint en 1960, comme l'a montré la première partie. Cependant les choix politiques ont aussi pesé sur ce développement et il se trouve que les deux pays les plus avancés en 1960, l'Allemagne et surtout le Royaume-Uni, ont

	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans
Espagne	X	1964		1990
Allemagne		X	1960 (1966)	
Italie		X	1999	
France		X		1959 (1969)
Royaume-Uni		X	1944	1973

été ceux où les choix politiques ont été les plus restrictifs. Par ailleurs, chaque pays, à l'exception de l'Espagne, a développé l'éducation en gardant les principaux traits du système qui existait en 1960, naturellement en insistant sur certaines parties plus que sur les autres. L'Espagne a pratiquement construit son système éducatif actuel en s'inspirant du type français; ce n'était pas la seule possibilité, mais c'était probablement celle qui répondait le mieux à l'état de la société.

La scolarité obligatoire est un premier aspect du développement et c'est celui où les convergences sont les plus nettes. Vient ensuite la formation postobligatoire, où le paysage est beaucoup plus complexe. En effet nous y trouvons à la fois les formations générales secondaires qui, vers 1950, servaient surtout de préalable aux formations supérieures, et les formations professionnelles, y compris l'apprentissage, qui préparaient à des métiers ou professions spécifiées. Enfin viennent les formations supérieures elles-mêmes qui, en 1960, se ressemblaient dans les cinq pays, avec l'exception de la France où la coupure entre les Grandes écoles et l'Université était plus marquée qu'ailleurs.

Nous allons reprendre ces trois points.

1) Scolarité obligatoire et école moyenne

Le tableau ci-dessus montre l'évolution de l'âge auquel se termine la scolarité obligatoire; le signe X indique cet âge en 1944 et la date entre parenthèses indique l'année de mise en œuvre effective du changement.

En 1950, les cinq pays ont un trait commun: à dix ou onze ans, après quatre ou cinq ans de formation de base, se situe



un nœud d'orientation essentiel: entre trois voies en Allemagne et deux voies dans les autres pays.

La voie courte est celle qui mène à la vie active à 14 ans, avec ou sans apprentissage ultérieur. La voie longue est celle du secondaire long, qui mène à un diplôme permettant d'entreprendre immédiatement des études supérieures (ce diplôme est une condition nécessaire mais pas toujours suffisante). En France la voie courte peut être prolongée par deux ou trois ans d'études primaires supérieures qui peuvent permettre de rejoindre la voie longue du secondaire. En Allemagne la voie intermédiaire est la *Realschule* qui permet d'obtenir un diplôme à 16 ans.

Au cours des années 50 et 60 une évolution importante se produit. L'orientation à 10-11 ans perd de son importance ou disparaît sauf en Allemagne. La formation jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire tend à s'uniformiser. Cela correspond à un souci d'équité et au désir de détecter dans tous les milieux les individus capables de faire de bonnes études.

Les études secondaires commencent à 11 ans et la période de 11 à 14 ou 15 ans, c'est-à-dire pratiquement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, constitue à la fois un cycle d'études et une phase de sélection, même si cela n'est pas reconnu officiellement dans tous les pays. En Espagne, en Italie, au Royaume-Uni et en France, un diplôme peut être obtenu à la fin de ce cycle mais il joue un rôle différent selon le pays. En Italie, la licence moyenne inférieure, obtenue en principe à 14 ans, conditionne la poursuite d'études mais une large fraction de la génération obtient ce diplôme. En Espagne le *bachillerato elemental* joue le même rôle. En France, le Brevet d'études de premier cycle (BEPC) ne constitue pas un barrage; les poursuites d'études et l'orientation se fondent sur les résultats de la scolarité; d'ailleurs une première orientation a lieu après deux ans de secondaire, soit à l'âge minimum de treize ans, mais les jeunes qui sont orientés à ce moment là vers une formation professionnelle courte sont le plus souvent plus âgés en raison du retard pris dans leur scolarité antérieure. Au Royaume-Uni le *O-level* demeure très sélectif et les résultats conditionnent la poursuite d'études vers le *A-level*.

En Allemagne, l'orientation à 11 ans persiste, mais une proportion croissante de jeunes s'engage dans la voie moyenne et dans la voie longue qui mène à l'*Abitur*.

L'évolution au cours des décennies suivantes ne fera que confirmer ces tendances.

L'allongement de la scolarité obligatoire a été par lui-même un facteur de développement de l'éducation. D'abord il a augmenté le nombre minimum d'années d'études; ensuite il a été accompagné d'un effort pour permettre à une forte proportion d'élèves d'obtenir un diplôme élémentaire, ce qui a fortement diminué le pourcentage des "sans diplômes". L'effort d'homogénéisation du cursus a été plus marqué dans certains pays, en France notamment avec le "collège unique" au cours des années 70.

Cet allongement de la scolarité obligatoire rend plus visible le rôle de différenciation joué par l'école, même involontairement. La réussite scolaire reste fondée sur des critères académiques et les orientations successives se fondent moins explicitement sur des critères sociaux et davantage sur l'excellence scolaire. Mais les différences de résultats observées dès l'école primaire, entre six et onze ans, ne sont généralement pas atténuées au cours des années suivantes.

2) Après la formation obligatoire: des configurations variées

Les tableaux I et II montrent une certaine convergence entre les cinq pays, en ce sens que la proportion de chaque génération ayant un diplôme sanctionnant une formation postobligatoire tend à se rapprocher, alors qu'elle différait fortement d'un pays à l'autre jusqu'en 1960-1970. À l'évidence, cette convergence n'a pu se produire qu'en raison d'une forte différence dans les rythmes de développement de l'éducation, plus élevés dans les pays en retard. Mais nous avons vu aussi que cette convergence s'est réalisée selon des modes différents, la part des formations secondaires longues et des formations supérieures augmentant beaucoup plus vite en France, en Italie et en Espagne qu'en Allemagne et au Royaume-Uni.

Pourquoi en est-il ainsi? Pour répondre, il faut utiliser le cadre d'analyse présenté



dans la seconde partie. L'offre d'éducation et les relations entre les formations et les emplois diffèrent d'un pays à l'autre, de sorte que les choix effectués par les jeunes et les familles sont différents eux aussi. Mais le repérage des différences réelles entre l'offre d'éducation des divers pays n'est pas facile à faire. Partout existent un enseignement secondaire long et un enseignement supérieur financés par l'État, mais l'analogie s'arrête là.

La question essentielle est la suivante dans tous les pays: quelles sont les orientations possibles lorsqu'un jeune arrive à la fin de la scolarité obligatoire (à 11 ans dans le cas allemand en raison du maintien des trois voies) et plus précisément comment caractériser les "séquences" de formation et d'emplois entre lesquelles il peut s'orienter? Vers 1950 la réponse était simple: une minorité de jeunes poursuivait des études secondaires longues dont la finalité principale était de préparer à des études supérieures. La grande majorité des jeunes allait directement sur le marché du travail ou suivait une formation professionnelle en vue des métiers qualifiés d'ouvriers et d'employés. Mais cette simplicité apparente peut masquer des relations complexes entre les formations et les emplois et des modes d'organisation du système éducatif très diversifiés.

Commençons par la situation aux alentours de 1960.

2.1 La situation vers 1960

a) L'Allemagne

L'orientation à 11 ans est fondée sur la réussite scolaire et sur l'origine sociale. Probablement pas plus de 20 % de la génération 1940 n'a obtenu le diplôme de l'école moyenne ou l'*Abitur*.

Mais le caractère essentiel est le système dual d'apprentissage, qui s'articule sur les trois voies de formation générale (en 1960 essentiellement sur les deux plus courtes). Les principaux traits sont bien connus: les entreprises offrent les places d'apprentissage et choisissent les bénéficiaires; les cursus de formation sont standardisés; la probabilité d'obtenir le diplôme est généralement élevée; hors artisanat le diplôme donne de fortes chances d'avoir un emploi qualifié, le chômage des jeunes est faible; après l'apprentissage il

existe des possibilités réelles de promotion en préparant des diplômes tout en travaillant (pour la génération 1962, près de 30 % de ceux qui sont classés parmi les titulaires de diplômes supérieurs ont suivi cette voie); enfin, les entreprises n'accordent que très peu de valeur aux diplômes de formation générale sans apprentissage.

b) Le Royaume-Uni

La génération 1940 reflète encore l'ancien système de formation: un fort pourcentage de jeunes ne dépasse pas la scolarité obligatoire et n'obtient aucun diplôme. La formation professionnelle courte est répandue, mais dépend d'établissements très variés, extérieurs au système scolaire stricto sensu, et elle est suivie après l'entrée dans la vie active.

Pour la génération 1940 il est possible de ranger les titulaires du diplôme de premier cycle secondaire (niveau 2 de la nomenclature utilisée pour le tableau 1) parmi ceux qui ont fait des études un peu plus longues que la formation obligatoire. Le sous-total 2+3+4 atteint 46 % de la génération, ce qui est nettement supérieur à la France (33 %):

c) L'Italie

Dans ce pays le système éducatif possède dès le début des années soixante les traits qu'il va conserver jusqu'aux réformes très récentes. Après la scolarité obligatoire couronnée par la "licence secondaire inférieure", l'offre de formation comprend des formations professionnelles courtes peu développées et surtout un enseignement secondaire long diversifié avec des instituts techniques et professionnels à côté des cursus littéraires et scientifiques. Ce système existait déjà en 1945 et il s'est développé et assoupli. La caractéristique italienne est que les diplômés des instituts techniques et professionnels forment, dès 1960, près des trois quarts des diplômés du secondaire long. Ce diplôme permet l'accès à l'Université avec des limitations qui disparaîtront en 1969. Pour la génération 1940 le sous-total 4+5 forme 17 % de la génération, soit une proportion voisine de celle du Royaume-Uni et de la France et supérieure à celle de l'Allemagne. La faible proportion de formation professionnelle courte signifie que l'apprentissage sur le tas est répandu et qu'il ne conduit à aucun diplôme.



Les réformes de 1998 pourraient avoir des effets importants. L'âge de la fin de la scolarité obligatoire est porté à 15 ans, mais les jeunes devront suivre une formation jusqu'à 18 ans, soit dans le système scolaire, soit dans le cadre de la formation professionnelle organisée par les régions, soit par apprentissage. Tout dépendra de l'organisation de ces trois types de formation, qui semblent devoir s'appuyer sur ce qui existe déjà.

d) La France

Ce pays se caractérise par une offre d'éducation qui relève des pouvoirs publics (système du "tout scolaire"). Le système au début des années soixante était le suivant: la formation primaire ouvrait directement sur le marché du travail, avec des possibilités d'apprentissage couronnées par un diplôme, ou sur une formation professionnelle courte donnée dans le système scolaire. La formation secondaire longue menait au baccalauréat; mais les sorties en cours d'études secondaires étaient fréquentes. La formation sur le tas, donnant une qualification non reconnue par un diplôme, était aussi très répandue. La réforme de 1959 a commencé à unifier la formation après cinq ans d'études primaires, en décidant que tous les jeunes devaient entrer à onze ans dans l'enseignement secondaire.

e) L'Espagne

La situation du début des années soixante est assez bien représentée par la structure par diplôme de la génération 1940: très faible développement de la formation secondaire longue et formation professionnelle courte presque inexistante. La plupart des ouvriers et des employés qualifiés sont formés sur le tas après être entrés dans la vie active à la fin de la scolarité obligatoire.

Ainsi, vers 1960, la façon d'organiser la formation professionnelle courte et l'importance de celle-ci diffèrent selon les pays. L'Allemagne est le seul pays qui ait organisé une formation non scolaire et fortement institutionnalisée, ne laissant pratiquement pas de place à la formation sur le tas ne donnant pas de diplômes et cependant reconnue par les entreprises. Le Royaume-Uni n'a pas, lui non plus, de formation professionnelle courte de type scolaire et il s'appuie sur un grand nombre d'organismes divers, tout en laissant

une place importante à la formation sur le tas non attestée par des diplômes. La France combine une formation dans le cadre scolaire avant l'entrée dans la vie active, avec une formation par apprentissage et une formation sur le tas, sans diplôme. L'Italie et l'Espagne comptent surtout sur la formation sur le tas.

2.2 L'évolution

a) L'Allemagne

Le développement de l'éducation va s'effectuer par l'augmentation du pourcentage de diplômés de l'école moyenne et du lycée dans chaque génération; c'est ainsi que ce pourcentage passe à 40 % pour la génération 1962 et à plus de 60 % pour la génération 1972. En conséquence le diplôme initial de formation générale sert de plus en plus d'instrument de sélection pour l'accès aux filières d'apprentissage les plus recherchées; c'est ainsi qu'actuellement un tiers environ des titulaires de l'*Abitur* s'engagent dans un apprentissage dual, notamment dans les secteurs de la banque et des assurances. Ainsi les différentes parties du système s'appuient les unes sur les autres; le maintien des trois voies de formation générale a probablement freiné le mouvement d'allongement de ces études; mais cela n'a été possible qu'en raison de l'existence du système d'apprentissage, qui offrait des possibilités attirantes de formation et d'emploi. Pour les familles, le choix de la voie moyenne de formation générale (la *Realschule*) traduit une orientation raisonnée qui prend en compte les probabilités de réussite dans ce cycle d'études, les possibilités d'accès à l'apprentissage et les perspectives d'emploi; cette séquence "à risques réduits" est jugée préférable à la séquence de "fuite en avant" qui consisterait à poursuivre les études le plus loin possible; l'accroissement net de la proportion de titulaires de l'*Abitur* s'orientant vers l'apprentissage, quitte à s'engager ensuite dans des études universitaires, est susceptible de plusieurs interprétations: a) on peut y voir un choix de sécurité devant les risques croissants des études universitaires; b) on peut remonter plus haut et estimer que les familles ont tendance à choisir plus souvent la voie des études secondaires longues en sachant justement qu'elle ne conduit pas seulement à l'Université, mais aussi aux meilleures filières d'apprentissage, ce qui,



à terme, se traduirait par une augmentation de la proportion de ceux qui suivent des études secondaires longues.

Le système allemand a gardé la même structure d'ensemble au cours de la période en raison de sa cohérence et de la capacité d'adaptation du système d'apprentissage.

b) Le Royaume-Uni

La scolarité obligatoire a été progressivement unifiée par la généralisation des *comprehensive schools* et la prolongation jusqu'à 16 ans qui a permis à un plus grand nombre de jeunes d'obtenir un titre scolaire et a augmenté fortement la proportion de ceux qui remplissaient les conditions pour poursuivre des études générales: pour la génération 1960 la proportion éligible pour continuer après 16 ans, ne dépassait pas 23 %; ce pourcentage atteint 26 % pour la génération 1970 et 45 % pour la génération 1980. De même, la proportion de ceux qui obtiennent au moins trois certificats *A-level* augmente au cours de la période, de 7 % environ pour ceux qui avaient 18 ans en 1965 à 23 % pour ceux qui avaient 18 ans en 1996.

Enfin, si le chômage des 18-19 ans était très faible dans les années 60, il a augmenté et il a atteint 20 % dans les années 80, pour diminuer ensuite.

Dans ce contexte, les entrées dans la vie active entre 16 et 18 ans, avec seulement une formation générale, sont fréquentes (niveaux 2 et 4 de notre nomenclature).

Au vu de ces éléments, il semble que deux facteurs jouent un grand rôle.

□ Les caractéristiques de l'offre de formation, dans le secondaire long; les admissions sont conditionnées par la qualité des résultats scolaires et le niveau d'exigences reste assez élevé.

□ Le comportement des entreprises, qui accordent une certaine valeur aux formations générales, soit comme signaux de capacités potentielles, soit comme indicateurs de compétences acquises.

Dans ces conditions, les choix des familles et des jeunes sont restreints; les entrées dans la vie active entre 16 et 18 ans sont

d'autant plus fréquentes que beaucoup de jeunes de cette classe d'âge travaillent tout en continuant leurs études. L'organisation des études, dès le début du secondaire, permet à chacun d'évaluer ses performances scolaires et, par conséquent, d'apprécier ses probabilités de réussite à la fin de la scolarité obligatoire d'abord, au cours du cycle menant au *A-level* ensuite. Pour une partie des jeunes, il est probable que le choix ne se présente pas comme une alternative tranchée entre continuer des études ou travailler, mais plutôt comme une décision progressivement formée selon les résultats scolaires et les occasions offertes par le marché du travail. D'où le pourcentage élevé de personnes n'ayant que le diplôme de fin de scolarité obligatoire parmi ceux qui ont trente ans en 1998. La formation professionnelle courte a plutôt perdu de son importance au cours des quarante dernières années.

c) L'Italie

L'entrée dans le second cycle secondaire est assez facile, de sorte qu'une partie importante de la génération s'engage dans cette voie, mais les abandons sont assez nombreux. Cependant l'évolution montre la hausse continue de la proportion de jeunes qui obtiennent ce diplôme secondaire supérieur: environ 25 % pour les générations nées autour de 1950 et 47 % pour celles nées autour de 1966.

Les entrées dans la vie active avec la licence moyenne inférieure et éventuellement quelques années de second cycle secondaire sont fréquentes. Là encore, cela veut bien dire que les entreprises recrutent à ce niveau et, probablement, que les occasions de formation sur le tas, non certifiées, sont assez nombreuses.

Dès lors les jeunes peuvent choisir de poursuivre des études secondaires, puisque, en cas de mauvais résultats conduisant à l'abandon des études, le coût d'option est faible: il n'existait pas d'autre voie de formation qui aurait été mieux appropriée.

d) La France

L'enseignement obligatoire a été progressivement unifié et l'enseignement technique court a été développé. Ainsi a été mis en place un système de formation et d'orientation sur critères scolaires, censé



concerner la totalité de la génération. Depuis la généralisation du “collège unique” à la fin des années soixante-dix, tous les jeunes sont censés aller jusqu’à la fin du premier cycle secondaire (fin de la classe de 3^e), avant de continuer des études générales ou technologiques menant au baccalauréat ou des études professionnelles. Jusqu’en 1985, celles-ci étaient des études courtes menant au Certificat d’aptitude professionnelle (CAP) ou surtout au Brevet d’études professionnelles (BEP).

L’orientation se fait en fonction des résultats scolaires et des vœux de la famille. Cela a contribué à dévaloriser les filières professionnelles courtes dans l’opinion des familles. En 1985 on a créé des “baccalauréats professionnels”, préparés après le BEP et donnant accès à l’enseignement supérieur. Cette diversification de l’offre d’éducation a eu pour objectif de développer la formation, objectif exprimé par le slogan de “80 % de la génération au niveau du baccalauréat”.

Les pouvoirs publics ont montré, tout au long de la période, leur volonté de développer la formation dans le cadre du “service public”, c’est-à-dire dans le système scolaire stricto sensu. L’ouverture vers la formation par alternance et le renouvellement de l’apprentissage est récente. L’offre de formation n’a pas globalement limité la demande des familles et des jeunes et elle a fortement contribué à l’orienter; poursuivre les études le plus loin possible est apparu comme la meilleure solution, dans une économie où le chômage des jeunes augmentait et où les entreprises n’offraient plus d’emplois aux jeunes sans diplômes. La transformation de l’organisation du travail semble aussi avoir joué un rôle; notamment la réduction des possibilités de carrière ouvrière fondée sur l’expérience a incité les familles à miser sur l’école (Beaud et Pialoux, 2000). Le coût d’opportunité est resté faible; la diversité des filières offertes a eu pour conséquence d’augmenter les probabilités d’obtenir le diplôme, puisque, dans la réalité, l’orientation a pour résultat de segmenter la population d’élèves en catégories qui suivent des cursus très différents, même lorsqu’ils conduisent à des diplômes portant le même nom; ces différences de contenus augmentent les probabilités de succès; par exemple, les taux de succès aux différentes séries du

baccalauréat sont compris entre 74 % et 81 % (session de juillet 1999).

e) L’Espagne

L’évolution ressemble à celle de la France avec un décalage d’une quinzaine d’années; cependant deux traits originaux caractérisent l’évolution de l’Espagne.

□ Le premier est la rapidité du changement. Les tableaux 1 et 2 le montrent bien; la proportion de la génération ayant un diplôme de formation professionnelle courte a été multipliée par près de sept en trente ans; la proportion de diplômés du secondaire long et du supérieur a été multipliée par cinq. La proportion des diplômes supérieurs à celui qui peut être atteint à la fin de l’enseignement obligatoire passe de 11 % de la génération 1940 à 61 % de la génération 1970, soit entre cinq et six fois plus; par comparaison, la France n’a connu qu’un doublement de cette proportion. Il restait cependant une marge importante de changement, puisque la proportion de ceux qui ne dépassaient pas la formation primaire avoisinait 40 % pour la génération 1970.

□ Le développement économique des années 50 et 60 avait entraîné une augmentation de la fréquentation du premier cycle secondaire menant au *bachillerato elemental*. La Loi de 1970 a suscité le développement de la formation professionnelle dans le cadre scolaire, ce qui a freiné la demande de formation générale; mais cette demande a repris, permise par la politique de l’éducation menée au cours de la période de transition politique dans les années 70 et 80. Les investissements nécessaires ont été faits et la croissance de l’éducation ne connaît pas le ralentissement que l’on observe dans les autres pays entre la génération 1960 et la génération 1970.

Le choix politique pour un système d’offre d’éducation du type “tout scolaire” produira-t-il les mêmes effets qu’en France, c’est-à-dire une fuite en avant vers le plus haut diplôme possible? Deux facteurs doivent être retenus: la vivacité de la croissance économique peut augmenter le coût d’opportunité des études par suite de la forte demande de travail; mais la forte baisse de la natalité au cours des années récentes peut entraîner une immigration importante de travailleurs peu



formés, ce qui inciterait les jeunes Espagnols à s'en distinguer en obtenant des diplômes.

f) En définitive trois pays, l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Italie, ont maintenu l'essentiel de la combinaison entre formation générale et formation professionnelle, telle qu'elle existait en 1960. La France et l'Espagne ont développé l'option du "tout scolaire". Dans le cas français cela a conduit à la création d'une "filiale technique", du BEP au Bac professionnel et ensuite, éventuellement, à l'entrée dans l'enseignement supérieur court.

2.3 L'enseignement supérieur

a) L'évolution

Le tableau 1 montre bien que la proportion de chaque génération ayant un diplôme d'enseignement supérieur a augmenté dans tous les pays. Le contraste entre les générations 1940 et 1970 est net. En même temps il apparaît clairement que cette croissance a été très différente d'un pays à l'autre: très faible en Italie, modérée en Allemagne, un peu plus forte au Royaume-Uni et très forte en France et en Espagne.

Naturellement cette croissance a exigé une croissance préalable de la formation secondaire longue, puisque le diplôme qui est obtenu à la fin de ce cycle d'études est généralement une condition nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur. L'Allemagne constitue la principale exception, puisque des diplômes classés parmi ceux de l'enseignement supérieur peuvent être obtenus sans le diplôme de fin d'études secondaires, grâce à la formation continue. Le tableau 2 montre que le total 4+5 (secondaire long plus supérieur) a effectivement beaucoup augmenté.

Mais il ressort aussi que la proportion de diplômés du secondaire qui obtiennent un diplôme d'enseignement supérieur tend à diminuer, sauf en France, comme le montre le tableau 4.

Comment peut-on expliquer ces deux phénomènes, l'augmentation différenciée de la proportion de diplômés du supérieur selon les pays et l'écart croissant entre le total de diplômés du secondaire

Proportion de diplômés du supérieur dans le total des diplômés secondaires et supérieurs

Tableau 4.

	Allemagne	R.-U.	France	Italie	Espagne
Gén. 1940	1,00	0,84	0,63	0,30	0,75
Gén. 1950	1,00	0,84	0,63	0,30	0,62
Gén. 1960	0,88	0,78	0,63	0,33	0,57
Gén. 1970	0,75	0,74	0,66	0,15	0,53

et le total de ceux qui, parmi eux, obtiennent un diplôme du supérieur?

b) L'analyse

Chaque pays présente un type particulier de développement de l'enseignement supérieur qui mêle de manière spécifique les influences de l'offre et de la demande de formation.

□ Le cas le plus simple est probablement celui du Royaume-Uni. Le nombre de places offertes dépend étroitement du financement accordé par l'État et les Universités choisissent leurs étudiants en fonction des résultats obtenus à l'examen du *A-level*. Par conséquent, le nombre d'étudiants va dépendre du nombre de places. Chaque fois que le gouvernement a décidé d'augmenter le nombre de places, le nombre d'étudiants et de diplômés a augmenté. La proportion de diplômés dans chaque génération varie de ce fait en fonction de l'effectif des générations: avec un nombre de places stable, la baisse démographique entraîne une hausse de la proportion de diplômés du supérieur, ce qui implique que les Universités les moins recherchées abaissent plus ou moins leurs critères de sélection, et inversement si l'effectif de la génération qui postule l'entrée à l'Université augmente. Les années récentes ont été marquées par une hausse de la proportion de diplômés du secondaire, mais aussi par une augmentation du coût des études à la charge des étudiants. Aussi, même en adoucissant les critères de sélection, les Universités ne parviennent pas à remplir toutes les places et le nombre de diplômés tend à rester stable. Au cours des quarante dernières années le rationnement par l'offre de places explique probablement la plupart des changements, mais ce facteur tend à être remplacé par



l'influence de la demande qui réagit à la hausse du coût de l'éducation, peut-être aussi à la baisse des probabilités d'obtention du diplôme et à l'incertitude croissante relative aux gains associés aux diplômes d'enseignement supérieur. Par ailleurs, les entreprises continuent de recruter directement des diplômés du secondaire long, de sorte que le coût d'opportunité des études ne baisse pas.

□ L'Allemagne présente un autre modèle. L'offre dépend des moyens accordés par les pouvoirs publics et, à plusieurs reprises au cours de la période, des débats ont eu lieu pour savoir s'il convenait d'accroître ou non ces moyens. Depuis le début des années 80 la tendance est à la stabilisation. Mais, contrairement au Royaume-Uni, cela ne signifie pas que le nombre d'étudiants est limité, car la notion de "place" est beaucoup plus vague dans la plupart des cursus. Mais les études universitaires sont très longues, les gains associés au diplôme ont souvent baissé. D'autre part l'apprentissage dual dans les filières très recherchées de la banque et de l'assurance, s'est très largement ouvert aux titulaires de l'*Abitur*. Par ailleurs, un enseignement supérieur plus court, les *Fachhochschulen*, a été créé il y a une trentaine d'années. Ces formations sont accessibles avec l'*Abitur* ou avec un diplôme, le *Fachhochschulreife*, qui peut être obtenu à partir du diplôme de l'école moyenne combiné avec un apprentissage dual. De plus se développe aujourd'hui une voie d'acquisition du diplôme de *Fachhochschule* par une formation duale s'adressant aux titulaires de l'*Abitur* (Haas, 2001). De sorte que, malgré l'augmentation de la proportion de diplômés du secondaire général, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur augmente peu. C'est une nouvelle manifestation de l'implication des entreprises dans la formation.

□ Les particularités de la situation française ressortent aisément par comparaison avec les deux pays précédents. Le premier caractère de l'enseignement supérieur français est la diversité de l'offre de formation: un secteur fermé, celui des Grandes écoles et des professions de la santé, où la notion de "places" est plus stricte encore qu'au Royaume-Uni, un secteur totalement ouvert, celui de la plupart des filières universitaires, où il suffit

d'avoir un baccalauréat pour s'inscrire, enfin un secteur professionnel court qui est fermé, mais où le nombre de places a très fortement augmenté au cours des trente dernières années. Cette structure complexe a permis de concilier la régulation du nombre de diplômés dans certains cursus et le principe de libre entrée dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la forte croissance de la proportion de bacheliers de l'enseignement secondaire s'est faite en partie grâce à une diversification des cursus. Or les titulaires des baccalauréats généraux ont des probabilités de succès beaucoup plus élevées que les baccalauréats technologiques dans les filières universitaires et évidemment pour l'accès aux Grandes écoles. Mais l'enseignement supérieur court, principalement les sections de Techniciens supérieurs, offrent des cursus où ces bacheliers technologiques réussissent de façon convenable. La structure de l'enseignement supérieur français incite donc aux poursuites d'études après le baccalauréat, à la fois parce qu'il ne crée pas d'obstacle aux inscriptions et qu'il offre une variété de cursus, telle que la plupart des jeunes peuvent choisir celui où leur probabilité de succès est raisonnablement élevée. La conséquence de ce système est que les diplômés de l'enseignement supérieur sont très hétérogènes et ne visent pas les mêmes segments du marché du travail. 39 % des sortants du système éducatif en 1998 étaient diplômés de l'enseignement supérieur, mais les diplômés de l'enseignement supérieur court représentaient 48 % d'entre eux.

La France a pratiqué depuis 40 ans une politique très ouverte d'offre d'enseignement supérieur, ce qui a entretenu une demande très vivace, dans la mesure où le niveau du diplôme (exprimé par la durée minimale d'études nécessaire pour l'obtenir) joue un rôle important pour l'accès aux emplois. Depuis une vingtaine d'années, le chômage élevé faisait apparaître le diplôme le plus élevé possible comme un atout important dans la quête d'emploi, puisque le taux de chômage des jeunes est négativement corrélé au niveau de diplôme. L'importance et la diversification de l'offre de formation sont sans doute des causes majeures de l'accroissement de la part des diplômés postsecondaires dans chaque cohorte et cela explique aussi que le rapport catégorie 5/ca-



tégories 4+5 n'ait pas baissé, contrairement aux autres pays

□ En Italie la proportion de diplômés du supérieur est étonnamment faible, alors que la proportion de diplômés de l'enseignement secondaire long, titulaires d'un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur, est très élevée. En fait un grand nombre de ces diplômés s'inscrivent à l'Université, où l'entrée est libre, mais ils travaillent en même temps, ce qui allonge la durée de leurs études et entraîne de nombreux abandons. De plus la diversité des diplômés du secondaire pour ceux qui étaient dans des Instituts techniques et commerciaux ne prépare peut-être pas à des études universitaires académiques. Par ailleurs, il semble que des diplômés supérieurs sont acquis bien après trente ans. La comparaison des systèmes italiens et français est éclairante: en France la diversité de l'enseignement supérieur, notamment avec l'enseignement professionnel court, offre aux bacheliers technologiques des filières où leur taux de réussite est assez élevé. Pareille possibilité n'existait pas en Italie jusqu'aux récentes réformes. Enfin, il est probable que beaucoup de ceux qui abandonnent leurs études supérieures sans diplôme parviennent cependant à valoriser leur passage plus ou moins prolongé à l'Université.

□ L'Espagne se caractérise, nous l'avons vu, par la croissance très rapide de la scolarisation depuis le début des années soixante. L'accès à l'enseignement supérieur était relativement restrictif en début de période et il a été facilité par la suite. Le développement d'un enseignement supérieur court a contribué à la croissance de la proportion de diplômés du supérieur. Ces diplômés forment 35 à 40 % du total des diplômés du supérieur.

Conclusion

L'examen de l'évolution de l'éducation depuis un demi-siècle dans les cinq pays étudiés fait ressortir les caractères suivants:

□ Les fortes différences initiales de développement économique s'accompagnaient de différences non moins fortes

des niveaux d'éducation explicite, c'est-à-dire d'éducation attestée par des diplômes. La réduction des écarts économiques et celle des écarts dans les niveaux d'éducation se sont poursuivies pendant toute la période, sans qu'il soit possible, dans le cadre de cette étude, de dégager un lien de causalité simple.

□ Ce rattrapage ne s'est pas effectué par imitation du modèle présenté par les pays les plus avancés en début de période. En matière d'éducation, chaque pays a suivi sa route particulière. Les caractères du système éducatif en début de période ont pesé sur l'évolution. L'Espagne et la France ont des systèmes assez proches, mais chacun des trois autres pays a des particularités bien marquées, de sorte que toute tentative de typologie semble arbitraire. Il ne ressort pas de notre étude qu'un modèle d'Europe du Nord s'oppose à un modèle méditerranéen. Le modèle allemand a une spécificité qui l'oppose au modèle du Royaume-Uni.

□ La plus grande partie des diplômés est acquise avant 28 ou 30 ans. Cette période comprend la formation initiale stricto sensu, avant l'entrée dans la vie active, mais aussi la formation professionnelle par apprentissage et diverses combinaisons de périodes de travail et d'études. Il semble que, de plus en plus, la distinction tranchée entre une phase de formation et une phase de travail devra être abandonnée. Pour l'instant, cela veut dire simplement que les dix ou douze années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire sont, pour un nombre croissant d'individus, une période de recherche d'une identité et d'un positionnement social, par la formation et le travail, mais dans un ordre qui n'est pas immuable et selon des combinaisons très diverses.

□ Cependant les cinq pays semblent se diriger vers une situation où 80 % au moins de chaque génération aura fait douze ans d'études, apprentissage compris, avant d'entrer dans la vie active, à temps complet pour la majorité. La phase de "formation postinitiale" commencerait après. Ainsi, sans allonger la durée de la scolarité légalement obligatoire, les cinq pays semblent s'orienter vers l'idée d'une formation socialement nécessaire jusqu'à 18 ans environ. L'Allemagne et la France ont déjà atteint ou dépassé ce seuil de 80 %.



□ Plus l'éducation se développe et plus l'hétérogénéité des systèmes éducatifs augmente, chaque pays apportant aux problèmes qui se posent à tous une réponse spécifique très liée à ses traditions politiques et à l'organisation des rapports sociaux. Cela se traduit notamment par le rôle reconnu aux diplômés (ou à certains d'entre eux), mais surtout par l'architecture même du système éducatif au sens large.

□ L'évolution depuis cinquante ans fait ressortir la complexité des relations entre les pouvoirs publics, les entreprises et les familles ou les jeunes en ce qui concerne le développement de l'éducation. L'extension de l'offre de places dans les établissements de formation ne provoque pas nécessairement un afflux de candidats. La demande d'éducation reflète un ensemble de choix qui, selon toutes les apparences, tiennent compte des gains et des coûts, monétaires ou non, associés aux possibilités d'études. C'est ici que les entreprises jouent un rôle décisif en participant à l'organisation des formations professionnelles et, si elles s'en tiennent à l'écart, en organisant de

fait la mise au travail des sortants du système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire ou après le secondaire long. Le diplôme permet à la fois de sélectionner les candidats à un emploi et de s'assurer qu'il possède certaines compétences. La théorie du filtre et celle du capital humain ne s'opposent pas (Dupray, 2000). Les entreprises mettent l'accent sur l'un ou l'autre aspect selon les choix fondamentaux, politiques et sociaux, qui ont conduit à une organisation particulière du système éducatif. La comparaison de l'Allemagne et du Royaume-Uni est éclairante là-dessus; en Allemagne les entreprises ont choisi depuis longtemps de développer un système de professionnalités bien définies où l'accent est mis sur l'acquisition de capital humain; le Royaume-Uni recrute des jeunes qui peuvent acquérir des compétences sur le tas ou suivre une formation extérieure à l'entreprise. Les choix des familles et des jeunes peuvent être rationnels dans l'un ou l'autre contexte tout en conduisant à des solutions d'apparence opposée. C'est une illustration de l'analyse de la demande d'éducation qui a été proposée dans cet article.

Bibliographie

La plupart des données statistiques et des informations sur les institutions utilisées dans cet article proviennent du rapport de synthèse cité dans la bibliographie (Steedman et Vincens, 2000) ou des rapports nationaux établis par les différentes équipes au cours de la première phase du projet EDEX.

Beaud, S.; Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière.* Paris: Fayard, 1999.

Béduwé, C.; Fourcade, B. *Hausse d'éducation et fabrication des compétences.* LIRHE, 2000, note 322, décembre.

Bils, M.; Klenow, P. Does Schooling Cause Growth? *American Economic Review.* 2000, vol. 90, n° 5, p. 1160-1183.

Buechtemann, Ch.; Verdier, E. Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Economie Politique.* 1998, vol. 108, n° 3, mai-juin, p. 293-320.

Centre d'études des revenus et des coûts. *Les revenus des Français. La croissance et la crise 1960-1983. 4^e rapport de synthèse.* Paris: La Documentation Française, 1985.

Dupray, A. Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle.* 2000, n° 2, p. 261-289.

Germe, J.-F. *Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation.* Document de travail EDEX. Mai 2000.

Haas, J. *La tradition sous un nouveau jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne.* Document EDEX; rapport allemand à la demande du Zentrum für Sozialforschung Halle. 2001.

Hartog, J. Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education. *European Journal of Education.* 2000, vol. 35, n° 1 p. 7-20.

Kivinen, O.; Ahola, S. Higher Education as human risk capital. *Higher Education.* 1999, 38, p. 191-208.

Mallet et al. Diplômes, compétences et marché du travail, *Revue européenne Formation professionnelle* 1997, Cedefop, n° 12, p. 21-36.

OCDE. *Perspectives de l'emploi.* Juin 2000

Steedman, H.; Vincens, J. *Educational Expansion and Labour Market (EDEX). Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale.* Mai 2000.