



La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ?

Par **Éric Verdier**

Les années 1985-1995 représentent, sans conteste, un tournant majeur pour le système éducatif français. Pour autant, ces évolutions marquent-elles « un changement de régime » ? En fait, face à la légitimité croissante de la formation professionnelle, la logique de compétition et de méritocratie continue à s'affirmer.

Les années 1985-1995 constituent, sans conteste, un tournant majeur pour le système français d'éducation et de formation, à la hauteur de celui qui avait marqué la première moitié des années 60 : forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, création de diplômes professionnels et de filières de formation (à l'époque, la voie technologique (cf. Brucy et Troger, 2000) ; plus récemment, un vif développement de l'apprentissage (cf. Pérot et Simon-Zarca, 1998, ainsi que Simon, 2001). Bien évidemment, les contextes économiques et sociaux dans lesquels interviennent les réformes de l'éducation et de la formation contribuent à différencier ces deux « tournants » : forte croissance économique, nombreuses créations d'emplois, intégration d'importants flux de migrants d'origines rurales et étrangère d'un côté, faible expansion économique, croissance du chômage et précarisation de l'emploi, exclusion du marché du travail et progression de la pauvreté, de l'autre. Or, le sens et l'impact d'un vif développement de la formation des jeunes ne sauraient être insensibles à d'aussi fortes variations contextuelles.

Néanmoins, une comparaison se justifierait d'autant plus que, dans les deux cas, l'offre d'éducation et de formation a constitué le premier moteur, en tout cas l'impulsion initiale de la croissance scolaire (Prost, 1986). Trop rares, c'est-à-dire insuffisamment diffu-

Éric Verdier est économiste, directeur de recherche au CNRS ; après avoir été notamment chef de département puis directeur-adjoint au Céreq (1984-1994), il est actuellement directeur du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) à Aix-en-Provence (UMR 6123, CNRS, universités de la Méditerranée et de Provence). Ses travaux portent sur les politiques de formation et les relations entre firmes et systèmes d'enseignement supérieur. Il est l'auteur, notamment, des publications suivantes : « *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs* » avec Martine Möbus (eds.), L'Harmattan, Paris, 1997 ; « Education and Training Regimes : Macro-Institutional Evidence » (avec Ch. Buechtemann), *Revue d'Économie Politique*, vol. 108, n° 3, 1998 ; « La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes : la cohérence problématique de l'action publique » (avec Annie Lamanthe), *Sociologie du Travail*, n° 4, 1999 ; « Reintroducing public action into societal analysis » in Maurice M. Sorse A (eds.) *Embedding organizations : societal analysis of actors, organizations and socio-economic context*. Amsterdam : John Benjamins publishing company, 2000. (Advances in organizations studies; n° 4), pp. 325-338 ; « Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne », (Avec Martine Möbus), *Économie Publique*, 2000/1, pp. 201-230 ; « Sources of resilience in the computer and software industries in France » (avec Hiroatsu Nohara), *Industry and Innovation*, Vol. 8, 2001.

sées parmi les différentes composantes sociales de cohortes de jeunes, l'éducation et la formation risquaient de constituer un goulot d'étranglement pour l'intense développement économique et social (voir à ce sujet les travaux des 4^{ème} et 5^{ème} Plans) dont bénéficiait alors la France ; jugées inadaptées et insuffisamment répandues au début des années 80, les filières de formation professionnelle des jeunes français ne répondaient plus aux enjeux majeurs d'une économie, en particulier d'une industrie, confrontée à de très importants déficits de compétitivité. Lors de l'une et l'autre période, en relais de l'impulsion initiale des pouvoirs publics qui cherchaient à créer un effet d'offre éducative susceptible d'être bénéfique à toutes les composantes de la société, l'ensemble des acteurs de la relation formation emploi s'est emparé de cette « cause éducative ». Ainsi, la formule utilisée par Antoine Prost (1992) pour caractériser les processus à l'œuvre à la charnière des années 80 et 90, s'applique aussi, peu ou prou, aux années 60 : « *la prolongation de la formation devint pour les français la clef de l'avenir collectif et individuel : alors que quelques années plus tôt, ils en décriaient l'efficacité économique et sociale, ils se mirent de nouveau à charger l'enseignement d'espoirs multiples.* »

Certes, une interrogation générale sur les cycles de développement du système éducatif dépasse l'horizon de cet article. Mais avant de se focaliser sur la dernière période, on retiendra la leçon suivante : la mise en mouvement de toute la société dans une quête éducative est *a priori* une source de changement majeur, non seulement pour l'école mais aussi pour l'économie et plus largement pour la société. En effet, cette mutation éducative et formative relie des choix macropolitiques et des microdécisions des acteurs, tendus les uns et les autres vers l'élévation du niveau de formation, liant les questions d'équité et d'efficacité.

Adoptant une approche en termes de « régime d'éducation et de formation », cet article s'efforcera d'apprécier la portée des changements qui se sont opérés au sein de la formation des jeunes durant les vingt dernières années : faut-il parler d'une simple transformation qui ne modifierait pas l'économie du régime, ou bien d'un changement structurel ? À cet égard, les années 1995-2000 sont particulièrement précieuses ; marquées par un retournement conjoncturel sensible, elles apportent un recul salutaire pour apprécier l'impact et la portée des transformations de la décennie du changement, à savoir les années 1985-95. Néanmoins, les vues développées ici ne sont que partielles et demanderaient de plus amples investigations.

UNE LECTURE EN TERMES DE RÉGIME NATIONAL D'ÉDUCATION ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans cette perspective, on identifie un ensemble de régularités qui ont trait à la conception, la production et la valorisation du bien commun, en l'occurrence la formation des jeunes. Elles sont constitutives d'un régime d'éducation et de formation.

Le régime : organisations, acteurs, règles et ajustements

Les différentes composantes du régime national tiennent (pour plus de détails, voir Buechtemann, Verdier, 1998) :

- à la configuration d'acteurs qui contribuent à définir les modalités d'élaboration du service éducatif et/ou de formation professionnelle. Il s'agit des administrations centrales et régionales, des partenaires sociaux, des chambres de commerce et d'industrie, des agences publiques en matière d'emploi et de formation ;
- aux acteurs engagés dans la production, l'organisation et la valorisation du Service d'éducation et de formation (SEF), soit les établissements de formation, les enseignants, les formateurs, les firmes... mais aussi les individus dont les stratégies d'usage des services – filières et diplômes – influencent l'économie d'ensemble du régime ;
- aux modes d'organisation et de structuration du Service d'éducation et de formation, en termes de filières institutionnelles plus ou moins sélectives, de formes de standardisation et de degré de décentralisation ;
- aux différentes institutions (coutumes, règles, incitations...) qui coordonnent et gouvernent l'élaboration et l'accès au service d'éducation et de formation, ses modalités internes de fonctionnement et enfin sa valorisation sur le marché du travail et dans les entreprises ;
- aux modalités d'ajustement qui rythment l'évolution des régimes : celle-ci s'opère-t-elle par des changements de nature organique et endogène aux dispositifs existants ou plutôt structurelle et exogène, par création de nouvelles institutions et dispositifs organisationnels ? (Silvestre, 1986).

Les conventions sociétales en matière d'éducation et de formation

Les institutions qui contribuent à réguler le régime national sont hiérarchisées autour de conventions de formation (méritocratique, professionnelle et marchande) recouvrant les conceptions du « juste et de l'efficace » qui prédominent en matière d'éducation et de formation. Elles fondent ainsi la légitimité des règles qui assurent la régulation des dispositifs d'éducation et de formation. Mais en ce domaine, les unes et les autres relèvent de modalités de justifications (Boltanski, Thévenot, 1991) différentes : le mérite, la maîtrise professionnelle, le juste rapport qualité/prix.

La convention méritocratique se construit à partir de deux dimensions : en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par un acteur public investi de la légitimité politique suffisante ; elle s'appuie, ensuite, sur un critère objectivé, la performance scolaire, indépendant et insensible dans son principe aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992). Cette construction institutionnelle renvoie à l'un des principes (mythes ?) fondateurs des démocraties modernes : « *parmi les utopies du monde occidental contemporain, on peut sans doute compter celle d'une société où chacun occuperait une position qu'il devrait à son seul mérite et non pas au milieu dans lequel il est né, une société où règnerait l'égalité des chances.* » (Goux et Maurin, 1997) Dans ce cadre, les diplômés identifient différents niveaux d'études générales et constituent des règles avant tout internes au système éducatif (Méhaut, 1997), dont l'indépendance doit être préservée des influences qui pourraient porter atteintes à la pureté du principe méritocratique. À ce titre, la co-construction de la formation professionnelle (pouvoirs publics/partenaires privés) et, plus encore, l'alternance École-Entreprise, seront considérées comme porteuses de risques « d'impureté ».

Une régulation professionnelle, fondée sur une convention du même type¹, exige, ainsi que l'ont bien montré Maurice, Sellier et Silvestre (1982), qu'elle

puisse s'adosser sur des identités professionnelles et des acteurs sociaux fortement constitués. Ces derniers sont en effet appelés à s'engager dans la construction de certifications de la formation professionnelle, afin que celles-ci bénéficient d'une forte estime sociale et, plus encore, deviennent des règles du marché du travail (Möbus, Verdier, 2000). En découle en effet la légitimité sociale et économique des compétences que cette régulation contribue à produire, à valider et à reconnaître socialement. Prévaut une conception de la compétence identifiée par la maîtrise d'un « métier », constitué d'un ensemble de capacités inséparables les unes des autres. Contrairement à ce qui prime dans la conception méritocratique, il n'y aura donc pas une hiérarchie de niveaux d'études. En effet, « *conformément à l'idéal-type du métier au sens wébérien du terme, il n'y a pas de graduation des qualités au sein du métier* » (Campinos-Dubernet, 2001). La convention professionnelle ne ressortit pas à une « *régulation conjointe* » (Reynaud et Reynaud, 1994) « par en haut », aux niveaux de l'interprofession et des branches, mais à une configuration réticulaire. Cette configuration s'appuie sur des acteurs locaux (comités d'entreprises, chambres de commerce et d'industrie) qui s'efforcent d'assurer la qualité du bien commun que constitue la formation des jeunes.

Une régulation marchande est confrontée à la nature de bien public qui est attachée à l'éducation et, partiellement au moins, à la formation. Pour la convention correspondante, il ne s'agit donc pas de réguler un marché de l'éducation et de la formation mais un quasi-marché dont les règles de fonctionnement, en particulier en matière financière, ont pour but d'assurer la prééminence de deux principes : la concurrence, notamment entre établissements de formation dont les ressources d'origine publique dépendront moins du nombre de formés que du nombre de certifications délivrées ; le libre choix de l'individu doté par l'État d'un crédit de formation professionnelle. En aval, il s'agit de constituer un marché des compétences individuelles dont la première vertu est la transparence du rapport qualité-prix pour les protagonistes de la relation formation-emploi ; en quelque sorte, il s'agit d'outiller institutionnellement le fonctionnement des marchés externes lesquels, aussi dégagés soient-ils d'engagements de long terme, requièrent néanmoins des standards de référence. En outre, l'organisation de ce marché des compétences doit être flexible, afin que les individus puissent valider des acquis obtenus

¹ Cette convention professionnelle se rapproche de ce que Vinokur (1995) qualifie de « *forme corporative* », c'est-à-dire une modalité de rationnement de la formation qui intervient à la fois en amont, c'est-à-dire lors de l'accès à la formation, et en aval, soit lors de la définition des règles d'articulation entre production des certifications et fonctionnement du marché du travail.

Tableau 1
Principales caractéristiques des conventions en matière de formation des jeunes

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
Certification	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ
Portée de la formation	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain
Conception de la compétence	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe (« spot »)*
Acteur pivot de la formation	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche	État	Employeurs

* Dans cette configuration proposée par Williamson (1985), les salariés détiennent des qualifications plutôt générales et les entreprises sont en mesure de retrouver, sur le marché, un salarié doté de la même productivité : dès lors, aucun des protagonistes n'a intérêt à stabiliser la relation salariale.

selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus en établissements de formation spécialisés. Dans cette perspective, aucune relation avec des savoirs à acquérir pour exercer la (les) compétence(s) n'est explicitement établie, dans le souci de ne pas réintroduire des rigidités organisationnelles entre la construction de la compétence et l'élaboration des programmes. L'obtention de chaque compétence repose sur des critères de performances extrêmement détaillés, plaçant l'individu dans une situation opérationnelle donnée², propre à chacune des unités de base constitutives de la compétence visée³.

Le **tableau 1** synthétise le contenu des trois conventions de base (pour plus d'explicitations, voir Verdier, 2000).

Peu ou prou, les trois conventions fondatrices se retrouvent dans un régime national d'éducation et de formation. Mais leur agencement est socialement construit, c'est-à-dire qu'il prend une forme spéci-

fique à la société (allemande, française, britannique...) considérée ; ce qui se traduit, en général, par la prédominance de l'une d'entre elles. C'est ainsi qu'en France joue une convention sociale à prédominance méritocratique ; en Allemagne, elle est fortement d'essence « professionnelle » et plutôt marchande au Royaume-Uni.

Ces conventions sociales ne résultent pas des seules intentions explicites de « grands réformateurs » mais d'une construction sociale, souvent inscrite dans une histoire longue, ayant donné lieu à de multiples ajustements économiques, politiques et sociaux. Ainsi dans les faits, l'histoire de chaque régime met en jeu un « mix », plus ou moins cohérent entre ces trois conventions : la « méritocratie à la française » s'accompagne d'un tripartisme (État, syndicats et patronat), qui contribue à définir les diplômes professionnels, articulés de longue date avec nombre de professions⁴. En Allemagne, l'intervention des « gouvernements privés » professionnels intègre un marché des places d'apprentissage qui, lui-même, se trouve désormais confronté à des poursuites d'études générales ; celles-ci contribuent à déstabiliser certains

² « Une NVQ se réduit ainsi à une palette de savoir-faire à valider mais ne contient aucun élément sur les modalités d'accès à ce savoir-faire » (Lefresne, 2001, p. 13). « De ce fait, les formations s'avèrent beaucoup trop étroites pour assurer une flexibilité fonctionnelle recherchée par les employeurs » (*ibid.*) ; se fait ainsi jour une forte tension entre le marché et l'organisation.

³ Comme le souligne d'Iribarne (1996), il s'agit d'un paradigme de la liquidité et de la fluidité du facteur humain, afin de le rendre aussi mobile et malléable que les biens et les capitaux dont les horizons de valorisation se sont sensiblement raccourcis.

⁴ Le jeu d'une convention marchande est plus difficile à repérer puisque l'enseignement privé, en particulier d'origine confessionnel, est largement intégré, par voie d'association, au service public d'éducation et de formation. Néanmoins, elle a fortement joué en contribuant à l'expansion rapide des BTS tertiaires et commerciaux ; en outre, elle est prédominante en matière de formation continue des salariés.

segments du fameux système dual. Le pilotage de la formation professionnelle par l'aval, le marché des compétences que promeuvent les *National Vocational Qualifications (NVQ's)* britanniques, s'avèrent largement insuffisants pour produire une formation professionnelle crédible aux yeux des protagonistes de la relation formation-emploi ; ces derniers se tournant vers des formules organisationnelles plus « classiques » (enseignement professionnel scolaire et apprentissage, lequel a été relancé après avoir été supprimé par le gouvernement conservateur qui l'estimait lié à un syndicalisme de métiers avec lequel il voulait rompre ; cf. Marsden, 1998).

Ces compromis sociaux entre les différentes conventions se retrouvent également au niveau de l'organisation des savoirs : le poids de « l'académisme à la française » doit composer avec une alternance École-Entreprise qui tend à se généraliser mais peine à se faire reconnaître pleinement au stade des procédures de validation et de certification ; la « primauté du métier à l'allemande » doit intégrer la transversalité grandissante de certaines compétences et les niveaux croissants d'études générales qu'elle semble appeler ; l'évaluation des performances des candidats britanniques à la certification révèle la nécessité de réintroduire un lien plus explicite entre les objectifs poursuivis et la mobilisation organisée de savoirs, non seulement pratiques mais aussi généraux et comportementaux.

En tout état de cause, le compromis conventionnel « à la française » n'entame guère le mécanisme traditionnel de tri des élèves ; en sélectionnant sur la base de critères académiques, ce tri établit une convention sociale très puissante, à dominante méritocratique, dont la légitimité n'est guère contestée. « *En France, une particularité du débat sur le sujet est sans doute la place centrale accordée à l'école comme moyen d'atteindre l'idéal méritocratique* » (Goux et Maurin, *ibid.*). Le dispositif d'orientation institue donc un face à face entre l'État et chaque personne ; celle-ci est étalonnée avant d'être confrontée au marché du travail. À cette configuration est liée une justification « civique » de l'indépendance de principe entre l'éducation et l'économie qui, en France, fait de la situation des jeunes sur le marché du travail une « affaire d'État » permanente. Cette convention oriente donc les choix individuels et collectifs en matière d'éducation, en particulier le mode de fonctionnement de l'ensemble de la machine scolaire. Bien évidemment, elle est fortement investie par de multiples stratégies sociales et familiales qui rendent

très incertaine la rencontre des idéaux démocratiques et méritocratiques (cf. *infra*) ; au point de faire des niveaux d'étude et des diplômes qui les sanctionnent des instruments privilégiés du classement social (cf. Silvestre, 1987). En outre, la prééminence des critères académiques place structurellement la formation professionnelle dans une situation seconde, si ce n'est de relégation, vis-à-vis de l'enseignement général. D'où, d'ailleurs, un discours officiel qui cherche, endémiquement pourrait-on dire, à promouvoir « l'égalité de dignité » de l'enseignement professionnel.

L'orientation dominante des dispositifs de formation

Le jeu de ces conventions sociales s'appuie notamment sur des codifications que, suivant en cela la perspective ouverte par Favereau (1995), on qualifiera de « *repères publics* ». Ils ont la capacité de relier les différentes décisions individuelles. En France, par exemple, la référence constante au taux de chômage des jeunes par niveau de diplôme sert de référent majeur pour caractériser institutionnellement la structuration du marché du travail des jeunes. Il contribue d'autant plus à orienter les choix individuels qu'il a été systématiquement repris par les publications du ministère de l'Éducation, comme justification de l'investissement public et privé de plus en plus important sur de plus hauts niveaux de diplôme (la rhétorique du diplôme comme « protection »). En Allemagne, le taux de chômage des jeunes n'est évidemment pas absent des débats. Mais le repère public, de premier rang, est construit sur un autre mode plus cohérent avec les modalités d'orientation au cours du second cycle de l'enseignement secondaire, fondé sur une séparation précoce de la filière « académique » et de celles qui destinent à l'apprentissage. L'accent est en effet mis sur la capacité du système dual et de ses différentes professions à permettre à chacun d'accéder à une qualification professionnelle reconnue, par le biais de l'apprentissage. Au Royaume-Uni, l'employabilité individuelle, c'est-à-dire la capacité à accéder à l'emploi, quel qu'il soit, est primordiale. On sait d'ailleurs que le marché du travail, dès lors qu'il est en mesure d'offrir de nombreuses opportunités d'emplois, peut être un « concurrent » vigoureux à la poursuite d'études à l'issue de la scolarité obligatoire (Rainbird et Tanguy, 1995).

LES ÉVOLUTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF 1980-2000 : POLI- TIQUES ET CONFIGURATIONS NOUVELLES

« De 1985 à 1995,
les croissances
des taux d'accès
au baccalauréat [...] ont quasiment
doublé »

Les réformes entreprises à partir de 1983-1985 ont eu un très profond impact sur la formation initiale. Elles ont puisé à des répertoires politiques diversifiés et ont produit des résultats qui n'étaient pas toujours attendus. D'une manière très générale, si on se réfère à notre grille de lecture, elles ont consisté à lier et à interpénétrer les conventions méritocratique et professionnelle.

Des réformes pour lier employabilité des jeunes et compétitivité de l'économie

Face à l'approfondissement de la crise de l'emploi et sous l'impulsion de choix politiques, les attentes à l'égard du développement de la formation évoluent : perçue antérieurement comme un facteur majeur de promotion sociale, celle-ci est érigée en instrument primordial de lutte contre le chômage, et plus largement de construction d'une nouvelle compétitivité économique. Cette orientation de long terme se nourrit d'un double diagnostic : la société française a pris un retard sensible, en termes de niveau général de formation des jeunes, vis-à-vis de ses principaux concurrents – l'Allemagne, le Japon et les États-Unis – ; un puissant effet d'offre éducative favoriserait l'émergence d'un nouvel ordre productif fondé sur la connaissance et le développement des compétences. La conception de cette politique puise à deux grandes sources d'inspiration :

• Développer l'alternance école-entreprise : une inspiration allemande

La très forte dégradation de l'insertion des jeunes, à l'orée de la période (1983-1984), conduit les acteurs publics et privés à accélérer des transformations qualitatives de la formation, en gestation depuis

plusieurs années (Verdier, 1996). Elles visent à rendre plus efficace, plus reconnue et plus validée socialement la formation professionnelle des jeunes, en développant le principe de l'alternance entre l'école et l'entreprise. Soulignons que c'est dans le champ de la formation post-scolaire que cette orientation s'est en premier lieu concrétisée. L'accord de 1983 sur les formations en alternance, conclu par le patronat et les centrales syndicales, crée notamment le contrat de qualification. Bon an mal an, plus de 100 000 jeunes entrent chaque année dans ce dispositif, fondé sur une alternance entre le travail en entreprise et la formation dans un centre spécialisé. Au sein de l'Éducation nationale, ces orientations se traduisent par une référence de plus en plus explicite au modèle allemand dont témoignent :

- la création des baccalauréats professionnels en 1985. Ce nouveau titre est le premier diplôme de l'enseignement technique à inscrire dans sa constitution pédagogique le principe de l'alternance (sous statut scolaire, sous la forme de seize semaines de stages en entreprise) ;
- la loi de 1987 qui étend l'apprentissage à tout diplôme à finalité professionnelle, quel que soit son niveau, y compris le titre d'ingénieur.

Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une transposition pure et simple du modèle allemand mais d'une « traduction » dans le contexte sociétal français : revaloriser formellement la formation professionnelle en lui conférant, par l'entremise du bac, une dignité égale à celle des autres filières, plutôt que de refondre qualitativement les titres existants (CAP – Certificat d'aptitudes professionnelle/BEP – Brevet d'enseignement professionnel) ; renouveler l'attrait de l'apprentissage « par le haut » en autorisant, par cette voie, la préparation de titres de l'enseignement supérieur.

Plus généralement, ainsi que le soulignent Bertrand *et alii* (1994), l'alternance est communément perçue comme une modalité de conciliation entre des attentes contradictoires vis-à-vis de la formation professionnelle : apporter des savoir-faire opérationnels, former des spécialistes, produire des professionnels polyvalents et à l'aise dans le maniement de l'abstraction.

• Favoriser l'émergence d'un nouvel ordre productif : l'inspiration japonaise

Elle est symbolisée par l'objectif, lancé en 1985 puis inscrit dans la loi en 1989, qui consiste à mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat d'ici l'an 2000.

Cette décision est prise dans un laps de temps très court, puisque précipitée à la suite d'un constat fait au Japon selon lequel, pour le Premier ministre de l'époque, « tous leurs ouvriers sont bacheliers »⁵. Là encore, il ne s'agit pas de décalquer la situation japonaise, ce qui s'avèrerait hors de portée d'une action publique, aussi volontariste soit-elle ; cela aurait signifié une révision radicale des hiérarchies sociales et salariales, ainsi qu'une transformation profonde des modalités d'organisation du travail et de production des qualifications, qui ne sauraient être atteintes par décret⁶. Il s'agit plutôt de mobiliser des règles sociétales existantes en France, comme la prégnance de la hiérarchie des niveaux de formation, pour inciter les jeunes et les familles à conforter les attentes sociales à l'égard de plus longs parcours scolaires. De ce puissant effet d'offre éducative, il est escompté, sur le moyen-long terme, des transformations structurelles éloignant les entreprises françaises de la « nostalgie fordienne ». Le système productif français pourrait ainsi espérer se rapprocher des nouveaux référents en termes de compétitivité hors coûts portés par l'industrie japonaise (Boyer, 1989).

Un changement spectaculaire des niveaux de formation générale et professionnelle

De 1985 à 1995, les croissances des taux d'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur peuvent être qualifiées de structurelles. Ces proportions ont en effet quasiment doublé durant cette période. En 1985, 36 % de la génération parvenaient au niveau IV et 25 % rentraient dans l'enseignement supérieur. Dix ans plus tard, les mêmes pourcentages sont respectivement de 66 % et de 51 % (à la session de juin 2000, la proportion de jeunes devenant bacheliers s'est établie à 62 % tandis que 69,2 % atteignaient le niveau IV de formation). Sans atteindre les 80 % visés par la loi de 1989, qui relevaient plus de l'orientation mobilisatrice que de l'objectif résultant d'une évaluation *ex ante*⁷, le résultat n'en est pas moins spectaculaire.

⁵ Cette référence, qui n'est pas anecdotique dans la mesure où elle témoignait de la fascination montante pour le « modèle japonais », a pu prendre corps parce qu'elle rejoignait le principe de l'égalité des chances et l'idéal républicain à la Jules Ferry.

⁶ D'ailleurs, cette lecture « opportuniste » de la réalité japonaise méconnaissait l'étroite articulation des écoles japonaises et des entreprises, qui contribue fortement à la bonne insertion des jeunes japonais (Ryan, 2001).

laire. Trois dimensions sont ici soulignées :

- la croissance générale des niveaux de formation tant générale que professionnelle ;
- l'évolution de la « carte » des diplômes, professionnelle et technologique ;
- le développement de l'enseignement supérieur.

Le développement d'ensemble des niveaux d'études : « l'effet 80 % »

Tant pour le secondaire que pour le supérieur, la concomitance du développement des filières générales et professionnelles a assuré cette expansion de la formation des jeunes.

Ainsi, l'accès au niveau IV s'est appuyé sur le développement des différentes filières préparant au baccalauréat, en particulier des baccalauréats professionnels, dont une partie des BEP est devenue une sorte de « propédeutique » (Bouyx, 1997). Cette diversification est très clivée socialement ; elle constitue une sorte de compromis entre l'école du peuple et l'école de l'élite dont est issue la « noblesse scolaire » (Iribarne et Iribarne, 1999).

À noter que l'apprentissage a connu un développement rapide depuis 1993 (un peu plus de 218 000 apprentis à cette date, 295 000 en 1996, plus de 320 000 en 1998-1999). Il a été favorisé par des aides fiscales et para-fiscales (exonérations de charges sociales) ainsi que par certaines politiques régionales très favorables à cette filière de formation (en particulier dans les trois plus importantes régions, Ile de France, Rhône-Alpes et PACA – Provence-Alpes-Côte d'Azur). Bien que sa place reste malgré tout seconde par rapport à l'enseignement scolaire⁸, elle est loin d'être négligeable : en 1998-1999, les jeunes formés en apprentissage (hors enseignement supérieur) représentaient 40 % des effectifs du second cycle professionnel scolaire contre 31 % en 1990 (pour les BTS, les pourcentages s'élevaient respectivement à 13 % et 1 %).

⁷ Les simulations établies en 1987 estimaient plausible un niveau de 72 % de jeunes au niveau IV en l'an 2000.

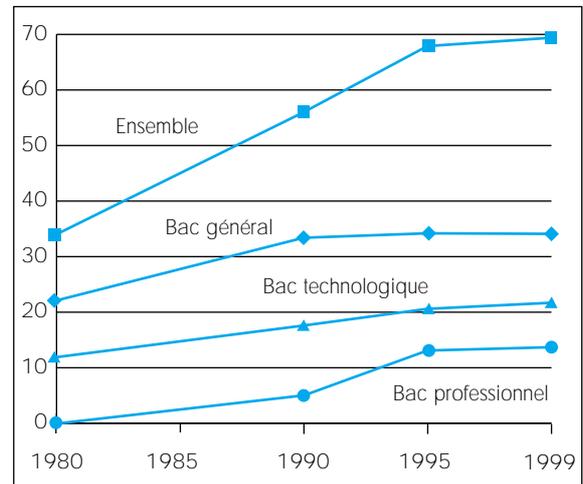
⁸ Il reste que des modifications sensibles sont en cours : c'est ainsi que plus d'un apprenti sur quatre prépare un diplôme supérieur au CAP contre à peine 10 % à la fin des années 80 ; certaines branches, comme les filières Commerce, Hôtellerie, Agriculture, Électrotechnique, etc., proposent des cursus par apprentissage BEP-bac professionnel-BTS ; d'autres, comme la Comptabilité-Gestion, la Plasturgie-matériaux composites préparent les apprentis le plus souvent au niveau bac ou BTS mais peuvent aller jusqu'à un niveau bac + 5 ; 50 % des apprentis de 1992 avaient engagé, avant ou plus souvent après cette date, un autre cycle d'apprentissage (Pérot, Zarca, 1998).

Les filles ont largement profité de cette expansion éducative puisque leur taux d'accès au niveau IV est de 75 % (dont 40 % pour l'enseignement général) contre seulement 64 % pour les garçons (dont seulement 28 % pour la filière générale).

Au sein de l'enseignement supérieur, la professionnalisation des cursus a pris une importance croissante puisque, par exemple, le développement des BTS (Brevet de technicien supérieur) et DUT (Diplôme universitaire de technologie), soit à bac+2, a été particulièrement rapide. Ils représentent aujourd'hui 17 % des flux contre 10 % il y a vingt ans. Au total, la structure des flux par niveaux de diplôme a été profondément modifiée. L'enseignement supérieur représente à lui seul plus de 40 % des sortants. 91 % d'une génération accède au moins au niveau V contre 67 % en 1980 et 80 % en 1989. Certes, le maintien dans le système éducatif a plafonné à 20 % dans le cas des bachelauréats professionnels, mais il faut souligner que :

– l'accès à ces derniers résultait lui-même d'une poursuite d'études préalable depuis les CAP/BEP ;

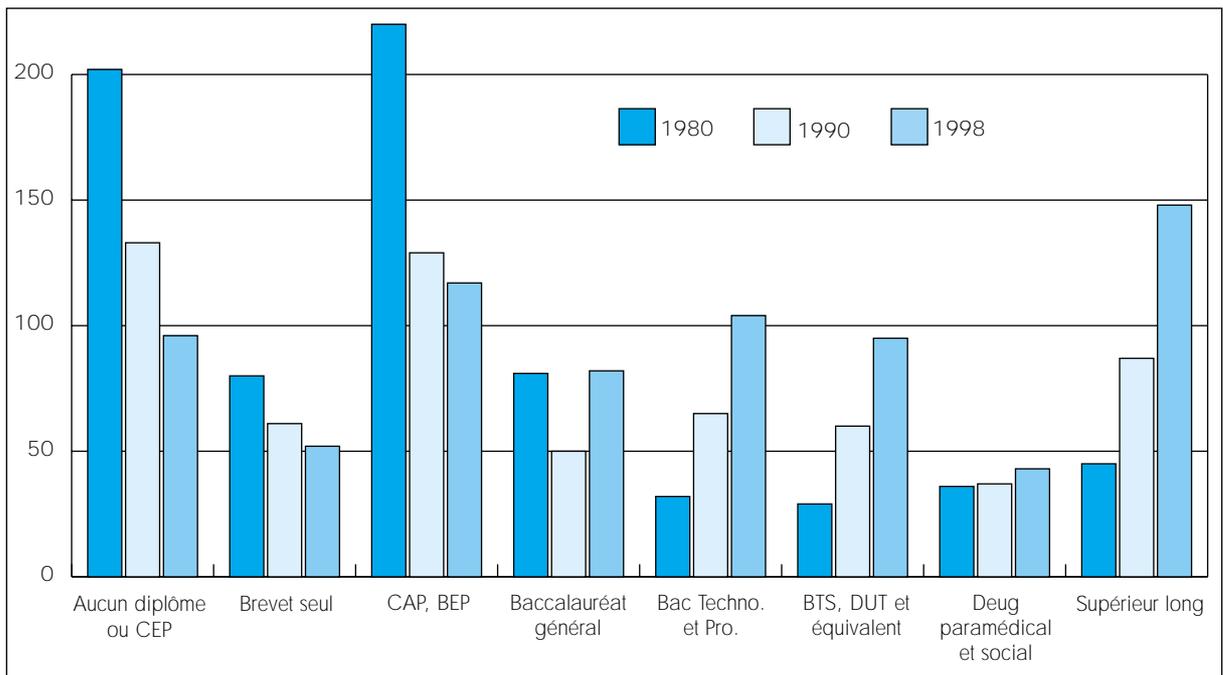
Graphique 1
Part d'une génération accédant au niveau IV de formation (en %)



Exemple de lecture : en 1999, 70 % des élèves accèdent au niveau IV, dont 34 % dans l'enseignement général.

Source : MEM, DPD.

Graphique 2
Répartition des sortants selon le diplôme possédé (en milliers)



Exemple de lecture : Depuis 1998, l'enseignement supérieur long fournit les plus gros bataillons des sortants du système éducatif ; à cette date, ils étaient 148 000, contre 45 000 en 1980.

Source : MEN, DPD.

Tableau 2
La structure par diplômes de quelques générations (en % colonne pour chaque génération)

Nés en 1940	Allemagne	Royaume-Uni	France	Italie	Espagne
1a Sans diplôme	9	39	28	56	32
1b Dipl. école obligatoire	24	-	27	-	57
2 1er cycle secondaire	1	9	6	23	-
3 Form prof.	51	34	20	3	3
4 2eme cycle secondaire	-	3	7	12	2
5 Supérieur	14	16	12	5	6
Nés en 1950					
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					
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					
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, source projet EDEX, Lirhe.

* **Le tableau I compare les générations nées en 1940, 1950, 1960 et 1970, en utilisant une nomenclature simplifiée, proposée par Hilary Steedman. Les catégories sont les suivantes :**

1a. Sans-diplôme. Au Royaume-Uni, les « *no qualifications* » ; en France, les « sans-diplômes » ; en Italie, les « licence école primaire ou sans titre (non séparés dans les données) » ; en Allemagne, les « sans-diplômes 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 RU, 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). RU, les *A Level* ; Allemagne, les *Abitur* et *Fachhochschulreife* ; France, les baccalauréats ; Italie, les *Maturita*, les diplômes de *Magisterio*, de *Scuola Tecnica* ; Espagne, le *Bachillerato Superior*, le *BUP*, le *COU*.

5. Études supérieures. RU, les « *Degrees* », les *HNC/HND*, le « *Teaching and nursing* » ; France, les licences et plus, les diplômes de bac+2 ; Allemagne, les diplômes universitaires, les *Meister* et Techniciens ; Italie, les diplômes universitaires ; Espagne, les diplômes universitaires courts et longs.

Exemple de lecture : en France, les non-diplômés représentaient 28 % des personnes nées en 1940 ; ce taux n'était plus que de 17 % pour les personnes nées en 1970.

– les taux d'échec dans le supérieur ont été très élevés et ont donc joué comme une dissuasion à l'égard de la poursuite d'études.

Le **Tableau 2**, extrait de Vincens (2001), donne, dans une perspective intergénérationnelle et comparative, une bonne idée de l'ampleur des transformations sociétales engendrées par le développement de l'éducation et de la formation.

Extension de la « carte » de l'enseignement technique

Du CAP au DUT, il existait, en 1969, douze diplômes (titres) se déclinant en 610 spécialités et options de formation. On est passé à treize diplômes et 744 spécialités en 1997. Ces chiffres recouvrent différents phénomènes significatifs :

– les effectifs engagés dans la préparation au CAP sont majoritairement des apprentis (182 400 pour 65 000 scolaires) ;

– les CAP restent très fortement ancrés dans les spécialités artisanales ; ils se déploient dans les services pour favoriser la professionnalisation des emplois correspondants (exemple du CAP « Petite Enfance ») ; ils répondent parfois, dans le cadre de la formation continue, à des demandes d'entreprise souhaitant requalifier leur main-d'œuvre (Bouyx *ibid.*), ou encore ils poursuivent des objectifs de remédiation à l'échec scolaire plus que de préparation directe à la vie professionnelle (Cahuzac *et alii*, 2000) ;

– Pour un champ professionnel donné, il y a une tendance à substituer un niveau à l'autre, sachant que les titres ouvrent à la fois sur le marché du travail et sur la poursuite d'études : les niveaux III, BTS-DUT⁹ tendent à dominer cette structure.

– Au niveau IV, « *alors que [l'Éducation nationale] espérait probablement une domination rapide du bac pro, on assiste à la résistance des brevets existants [BP et BT¹⁰], à la création du brevet des métiers d'art et de diplômes spécifiques de différentes professions. Tous se passe comme si certains secteurs cherchaient à préserver leur identité par la mise en place de leurs propres certifications* » (Kirsch, 1998). Les secteurs où le BT reste très présent (bâtiment, fonderie, tourisme, arts appliqués) comptent beaucoup de petites entreprises qui ne disposent pas

⁹ Avant de céder cette place aux nouvelles licences professionnelles ?

¹⁰ Brevet professionnel et brevet de technicien.

toujours de la capacité d'encadrement exigée par l'accueil de futurs bacheliers.

Au total, bien que très dominé par les administrations « expertes » de l'Éducation nationale, le dispositif de certification de l'enseignement professionnel et technologique a fait preuve d'une grande flexibilité (Möbus et Verdier, 1997). Cette capacité de mobilisation institutionnelle est intimement liée aux modalités sociales de construction des titres de l'Éducation nationale. Reposant sur un processus de consultation et non de négociation, comme en Allemagne – nécessairement plus coûteux en temps –, les réformes françaises des certifications peuvent être plus volontaristes et donc plus rapides (les conditions dans lesquelles les baccalauréats professionnels ont été créés sont assez symptomatiques de cette capacité « sociétale » – *cf.* Pillet, 1995).

Massification et professionnalisation de l'enseignement supérieur

En moins de quinze ans, l'enseignement supérieur français a connu un développement spectaculaire :

Le nombre d'étudiants est ainsi passé de 1 181 000 en 1980-1981 à 2 169 000 en 1995-1996 (stagnation et/ou léger recul depuis lors) ;

Depuis le milieu des années 90, plus de 40 % des sortants du système éducatif (tous niveaux confondus) sont diplômés de l'enseignement supérieur alors que ce même pourcentage atteignait tout juste 20 % au début des années 80.

Il est assez remarquable (*cf.* **tableau 3**) que, durant la période privilégiée de développement de l'enseignement supérieur (1984-1995), l'essor des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de sciences ait été sensiblement plus rapide que celui des lettres et sciences humaines (LSH) et de l'ensemble droit-sciences économiques, pourtant sensiblement moins coûteux et moins sélectifs à l'entrée. En outre, les filières les plus sélectives que sont les « grandes Écoles » n'ont pas échappé à ce mouvement ; qui plus est, les écoles d'ingénieurs ont vu leurs flux de diplômés plus que doubler (+ 150 % de 1984 à 1996), à un rythme légèrement plus rapide et surtout plus régulier que ceux des écoles de commerce. Enfin, la progression des flux de BTS-DUT industriels (formations de techniciens supérieurs pour l'industrie, en deux ans après le baccalauréat) est plus limitée ; mais il faut souligner que leur croissance avait été plus précoce que celle de l'enseignement supérieur long.

Il y a donc eu une véritable mobilisation des diffé-

rents dispositifs d'enseignement supérieur à l'égard des sciences et techniques, et plus largement des cursus à finalité professionnelle. Dans un pays marqué par le poids structurel important des lettres et sciences humaines¹¹, cette évolution méritait d'être soulignée ; elle explique qu'en 1996, les flux de diplômés, à l'issue des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de sciences, représentaient près de 30 % du total des sortants, pour 38 % à l'issue d'un cursus de droit-sciences économiques et 34 % après des études de LSH. Ainsi dans son étude consacrée à la France, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) notait « *qu'au milieu des années 90, le stock de titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur en sciences représentait [en France] 2 % de la population active pour les hommes et 0,8 % pour les femmes soit nettement plus qu'aux États-Unis, au Japon et dans la plupart des pays européens. Les flux observés depuis tendent à renforcer ce constat* » (OCDE 1999, p. 146).

Pour l'avenir, de nouveaux motifs de préoccupation sont apparus ; ils tiennent, depuis 1995, à une certaine désaffection des bacheliers scientifiques (S) à l'égard des études scientifiques universitaires. Le mouvement a pris un tour tel que certaines « *universités expérimentent un travail de rénovation de ces études afin d'endiguer la baisse du nombre d'inscrits* » (Péan, 2001, p. 3).

Stabilisation d'une nouvelle configuration structurelle ?

Cependant, par-delà les questions de financement, l'expansion du dispositif éducatif semble avoir atteint un palier durable. Ainsi, il est probable que les possibilités de la « machine » Éducation nationale à promouvoir des jeunes vers de plus hauts niveaux d'études s'épuisent, dès lors qu'elles doivent concerner les élèves fortement touchés et stigmatisés par un échec scolaire précoce. Le palier des 20 % de sans-diplômes ou de sortants après la fin de la scolarité obligatoire (niveau du brevet des collèges) paraît particulièrement difficile à franchir depuis le début de

¹¹ Les sciences sociales représentaient 60 % des effectifs étudiants en 1998.

Tableau 3
Sorties par diplôme et par spécialité

Universités	1984	1988	1992	1994	1996	1996/84	1996/88
2° cycle sciences	4 397	4 801	8 612	11 149	16 243	269%	238%
2° cycle droit-éco.	9 090	10 817	12 988	15 166	26 451	191%	145%
2° cycle LSH	11 933	11 506	17 560	18 946	29 789	150%	159%
2° cycle total	25 420	27 124	39 160	45 261	72 483	185%	167%
3° cycle sciences	.	4 623	9 156	12 622	18 017	.	290%
3° cycle droit-éco.	.	6 507	9 101	6 108	18 930	.	191%
3° cycle LSH	.	3 223	4 898	3 146	10 507	.	226%
3° cycle total	12 600	14 353	23 155	21 876	47 454	277%	231%
2°+3° cycle sciences	.	9 424	17 768	23 771	34 260	.	264%
2°+3° cycle droit-éco.	.	17 324	22 089	21 274	45 381	.	162%
2°+3° cycle LSH	.	14 729	22 458	22 092	40 296	.	174%
2°+3° cycle total	38 020	41 477	62 315	67 137	119 937	215%	189%
Grandes Écoles							
Écoles commerce Reconnues	2 859	5 416	6 790	8 390	6 906	142%	28%
écoles d'ingénieurs	7 137	8 807	11 543	14 305	17 843	150%	103%
Enseignement supérieur court							
DUT/BTS industriels	12 033	15 196	16 896	19 616	23 561	96%	55%
DUT/BTS tertiaires	17 780	26 047	35 105	38 127	46 817	163%	80%
DUT/BTS total	29 813	41 243	52 001	57 743	70 378	136%	71%

Exemple de lecture : Les sortants de 2^{ème} cycle « Sciences » étaient 4 397 en 1984, pour 16 243 en 1996, soit une augmentation de 269 %. Ne disposant pas par exemple du nombre de sortants du 3^{ème} cycle « Sciences » en 1984, les pourcentages ont été calculés entre 1988 et 1996. Entre ces deux dates, l'augmentation des 3^{ème} cycle « Sciences » a été de 290 %.

Source : MEN-DPD, traitement Céreq.

la décennie écoulée. D'ailleurs, beaucoup plus que l'incapacité à atteindre l'objectif des 80 % au niveau du bac, c'est cet effet de seuil qui est davantage préoccupant ; il risque en effet d'enfermer les non-diplômés dans une véritable « trappe de sous-éducation ».

D'un point de vue général, à compter du milieu de la décennie écoulée, la durée de scolarisation ne progresse plus : après six ans, elle s'établit à 15,5 années (15,6 en 1996-97)¹². Vis-à-vis des objectifs centraux de la loi d'orientation, ce palier se confirme. Alors que désormais 68 % d'une génération accèdent au niveau du bac, cette proportion, selon les projections du ministère, devrait s'établir à 67 % en 2007 (Joutard et Thélot, 2000).

¹² Ou, dit autrement, « *un petit enfant entrant à l'école aujourd'hui [...] restera en moyenne dix-neuf ans dans le système scolaire, c'est-à-dire qu'entré en moyenne à trois ans, il en sortira à 22* » (Joutard, Thélot, 1999).

Depuis 1994, le nombre de jeunes qui sortent de l'enseignement secondaire sans atteindre le niveau du CAP ou du BEP « *n'a pas connu de changement significatif* (MEN 2000, p. 28) et se situait en 1998 à 60 000 pour une cohorte de 730 000 jeunes, soit 8,2 % de l'ensemble (contre il est vrai 13,3 % en 1990), alors que l'objectif porté par la loi d'orientation de l'éducation de 1989 était de 100 % de jeunes au niveau V. « *On ne prévoit pas que ce nombre puisse réellement diminuer au cours de la décennie à venir, ce qui pose à l'école et à la société la question de ces jeunes en très grande difficulté scolaire, et donc par la suite économique et sociale* » (*ibid.*, p. 42).

En termes de diplômes, 148 000 jeunes sortent avec au mieux le brevet des collèges en 1998, soit 20 % ; ce pourcentage est quasiment constant depuis le milieu des années 90 (à noter que cet effectif est supérieur à celui des sortants qui possèdent, comme diplôme le plus élevé, un CAP ou un BEP, soit 117 000). Cette situation est certes éminemment préoccupante ; mais, comparativement à ses homologues anglo-saxonnes, la configuration française favorise l'inclusion des jeunes sur le marché du travail plutôt que l'exclusion à ses marges, quitte à ce que cela se fasse par le biais du chômage, souvent de longue durée (Ryan, 2001).

Malgré l'ampleur des transformations de la décennie « charnière » (1985-1995), puis de la stabilisation de cette nouvelle configuration, doit-on considérer que la France a changé de régime de formation et d'éducation ? C'est au regard de quelques critères : « le juste », traduit ici par la question de la démocratisation, et « l'efficace », soit la valorisation de la formation professionnelle, que sera appréciée l'ampleur du « changement de régime ».

UNE DÉMOCRATISATION EN DEMI-TEINTE : L'IMPROBABLE ÉQUITÉ PAR LA POLITIQUE DES NIVEAUX DE FORMATION

En termes de taux d'accès à l'enseignement des différentes catégories sociales, la réduction d'inégalités depuis une vingtaine d'années est notable (de 3 % par an en moyenne d'après Joutard, Thélot, 1999, p. 73). En effet, le très fort développement de la scolarisation, durant la décennie 1985-1995, a sensiblement réduit les inégalités sociales mesurées en

taux bruts d'accès : depuis 1984, les possibilités de suivre des études supérieures ont été multipliées par 3,5 pour les enfants d'ouvriers, contre 2,2 en moyenne (MEN, 2000). Toute la question est de savoir si, au fil de l'expansion scolaire, ne se reproduit pas, à des niveaux d'éducation plus élevés, le clivage social classique que recouvre la méritocratie « à la française » et que d'Iribarne et d'Iribarne (1999) ont clairement explicité : celle-ci concrétise un compromis entre une logique de séparation (de l'école du peuple et de celle de l'élite) et une logique d'intégration par l'accès de tous au savoir, portée par l'idéal républicain.

Une « démocratisation ségrégrative » ?

Si près de 70 % des jeunes accèdent au niveau IV, plus de 50 % à l'enseignement supérieur, ils le font par l'entremise de filières différentes : en STS (Sections de technicien supérieur), 42 % des étudiants sont issus de familles ouvrières ou employés, pour 14% d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales ; en classes préparatoires, les pourcentages sont respectivement de 15 % et 51 % (Source MEN, *État de l'École*, 2000, p. 57). En outre., contrairement à celui de l'université, le recrutement des Grandes Écoles ne s'est guère démocratisé (en 1950, les enfants issus des classes moyennes et supérieures avaient vingt-quatre fois plus de chances d'accéder aux écoles les plus prestigieuses – Polytechnique, Normale Supérieure, ENA (École nationale d'administration), HEC (Hautes études commerciales), contre 23 fois en 1990 – cf. Euriant, Thélot, 1995). On peut être alors conduit à parler de démocratisation « ségrégrative », dans la mesure où la hausse des taux de scolarisation par âge accentue les écarts de recrutement social entre filières (Merle, 2000).

« Démographisation » : entre effet de filtre et chances relatives socialement clivées

En outre, la portée de cette démocratisation peut-être mise en question d'une manière plus générale (cf. Duru-Bellat, Kieffer, 2000), dès lors que l'on tient compte de l'évolution des raretés relatives des différents niveaux de formation ou, plus précisément, que

Tableau 4
Avantages relatifs lors de l'accès au baccalauréat
et à l'enseignement supérieur

Accès au niveau du baccalauréat	1984	1990	1997	1999
Avantage relatif d'un enfant de cadre, chef d'entreprise ou profession intermédiaire	4,8	5,2	4,7	5,8
Handicap relatif d'un enfant d'ouvrier	3,9	3,8	3,3	3,1
Accès au niveau de l'enseignement supérieur				
Avantage relatif d'un enfant de cadre, chef d'entreprise ou profession intermédiaire	5,4	5,0	4,3	4,8
Handicap relatif d'un enfant d'ouvrier	4,7	4,4	3,3	3,5

Lecture : début 1999, les enfants d'ouvriers ont un handicap relatif sur les autres milieux sociaux de 3,1 lors de l'accès au baccalauréat et de 3,5 lors de l'accès à l'enseignement supérieur, soit des valeurs moindres que celles observées en 1984, de respectivement 3,9 et 4,7.

Source : INSEE, enquêtes Emploi, MEN, 2000.

L'on retient des indicateurs insensibles aux marges, tels que les indicateurs logistiques du type « *odds ratios* » (rapports de probabilités logistiques).

Dans cette perspective, il importe de mettre l'accent sur la compétition qui intervient aux différents paliers de l'orientation. C'était par exemple le cas dans les années 60 lorsque l'entrée en sixième se généralisait et que la possible orientation en fin de cinquième vers les nouvelles filières pré-professionnelles jouait un rôle sélectif d'autant plus crucial qu'elle était irréversible. Aujourd'hui, l'orientation en troisième et à l'issue de l'obtention du baccalauréat, tiennent des places similaires.

Cette approche se justifie d'autant plus que l'on repèrera le jeu d'effets de filtre éducatif et, en aval, de file d'attente pour l'accès à l'emploi. On a alors tendance à parler de démographisation (Prost, 1986) ou encore de démocratisation uniforme (Goux et Maurin, 1997), soit une relative absence de démocratisation qualitative. « *Si l'essentiel est le classement le long d'une hiérarchie de diplômes et, en filigrane, d'une hiérarchie d'emplois, les inégalités vont perdurer tant que certains groupes sauront mieux que d'autres détecter les placements scolaires les plus rentables* » (Duru-Bellat, Kieffer, 2000, p. 72).

D'ailleurs, le développement du système éducatif s'est fait au prix d'une complexification considérable du système. Cette « *opacité* », pour reprendre le terme de Joutard et Thélot (1999) « *est potentiellement un facteur d'accroissement des inégalités sociales devant l'école* » (*ibid.*) ; cela justifierait une

vigoureuse politique d'information, bien difficile à mettre en place. D'ailleurs, cette dimension de la régionalisation des politiques de formation professionnelle s'avère parmi les moins satisfaisantes, tant elle bute sur les multiples cloisonnements qui séparent les différents intervenants publics et les filières qu'ils représentent ; au point que les plans régionaux d'information et d'orientation, prévus par la loi quinquennale sur l'emploi de décembre 1993, sont plus virtuels que réels.

Ces questions d'orientation retentissent en aval sur la qualité de l'insertion dans l'emploi. Ainsi, non seulement l'accès à l'enseignement supérieur reste très clivé socialement, mais parmi les diplômés qu'il « produit » (en l'occurrence ceux sortis depuis deux à neuf ans), l'appartenance sociale joue encore un rôle très différenciateur sur la qualité de l'insertion : en janvier 1999, 84 % des enfants de cadres diplômés de l'enseignement supérieur long exerçaient une profession supérieure ou intermédiaire, pour 74 % des enfants d'ouvriers ; évidemment,

ces différences reflètent des accès à des filières qui ne sont pas identiques (surreprésentation des enfants de cadres dans les filières les plus prestigieuses) ; en outre, les progrès ont été très limités puisqu'au début de la décennie, en 1991, les proportions étaient équivalentes : cette comparaison est d'autant plus significative que les deux périodes sont macroéconomiquement comparables.

Au total, on comprend que les « *auteurs concluent à une translation des inégalités, c'est-à-dire à un report vers des niveaux supérieurs des inégalités constatées précédemment aux niveaux inférieurs.* »

*« Les élèves des LEP
[...] ont tendance
à vivre leur scolarité
dans l'ombre des
"vrais" lycéens »*

¹³ En présentation d'un autre dossier, on trouve des propositions du même ordre : « *Leurs travaux – Goux et Maurin, 1997, Démocratisation de l'école et persistance des inégalités – concluent à un rôle de plus en plus important des dispositions culturelles et du niveau scolaire de l'entourage familial sur la réussite scolaire des enfants.* » (Glaude, 1997, p. 6)

[...] Cette translation a toutes les chances de ne pas être vécue comme une véritable démocratisation de l'enseignement » (Léridon, 2000)¹³.

Ainsi n'est-on pas fondé à avancer que les inégalités sociales « ne seraient donc pas avant tout dépendantes de caractéristiques individuelles [...] mais s'inscriraient dans un contexte institutionnel » (Duru-Bellat, Kieffer, 2000, p. 74) ? Pour aller plus loin, ces auteurs prônent, à juste titre, des comparaisons internationales, afin de maîtriser des caractéristiques du système éducatif, telle que l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel. Rappelons, à ce propos, que Silvestre (1987) avait souligné qu'en Allemagne, la sélection scolaire ne classait pas des individus mais constituait, traditionnellement, des « pôles de cristallisation d'une identité professionnelle ».

Le déficit d'estime sociale de la formation professionnelle initiale

La création des baccalauréats professionnels symbolise la tentative qui consiste à articuler la convention méritocratique à la convention professionnelle. L'attribution à la filière professionnelle du premier grade de l'enseignement supérieur ne visait pas à stimuler la poursuite d'études des nouveaux bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Ces derniers étaient en effet appelés à s'insérer sur le marché du travail et à répondre ainsi aux attentes de professions soucieuses de faire évoluer leurs ressources humaines et leur organisation vers plus de compétitivité. Il s'agissait de renforcer l'attractivité symbolique de cette filière en assurant la convergence d'une demande sociale et d'une demande économique.

Bien qu'on ne dispose sans doute pas d'un recul suffisant, il semble que cet « anoblissement » n'ait pas produit tous les effets attendus. Du fait de l'attribution de cette ressource symbolique, les attentes des familles populaires vis-à-vis de l'école et d'une identité scolaire revalorisée ont été d'autant plus fortes. Pour leurs enfants, il s'agissait à la fois d'obtenir une plus forte protection à l'égard du chômage et d'échapper à l'usine. Mais, compte tenu de l'accroissement général de la scolarisation, cet accès à la poursuite d'études a brouillé les frontières et les repères des milieux populaires¹⁴. Ces désillusions ont atteint les jeunes eux-mêmes : « les élèves des LEP, minoritaires au sein de leur classe d'âge, ont en outre

tendance à vivre leur scolarité dans l'ombre des " vrais " lycéens ; leurs expériences scolaires deviennent des ersatz des " vraies " expériences lycéennes. » (Beaud, Pialoux, 1999, p. 171) En outre, au sein du lycée professionnel, l'espace scolaire est très finement segmenté par les mécanismes d'orientation et les aspirations des élèves. Il en résulte une hiérarchisation des sections (professions) : « les élèves orientés vers le LEP industriel demandent en priorité à être inscrits en BEP de maintenance et d'électrotechnique et cherchent à éviter les classes de BEP d'usinage et de décolletage, composées uniquement d'élèves qui ont été refusés dans les autres sections » (*ibid.*, pp. 165-166). Les effets symboliques l'emportent souvent sur « l'intérêt rationnel » puisque des élèves n'hésiteront pas à délaisser des sections, telles que « matériaux souples » qui, dans tel ou tel bassin d'emploi, offriront pourtant des perspectives d'insertion sensiblement supérieures à d'autres.

Le fait d'entrer en lycée professionnel est largement ressenti comme une stigmatisation et non comme l'engagement dans la construction d'une identité professionnelle. Ainsi que le soulignent Beaud et Pialoux (1999), un ensemble d'indices signale la réticence, voire l'impossibilité, qu'ont les élèves à se vivre et à se penser comme de futurs ouvriers. À l'incertitude sur l'identité, dont est porteur l'enseignement professionnel, s'ajoute l'incertitude sur la qualité des signaux dont ses diplômés sont porteurs.

L'INCERTAINE VALORISATION DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS

Ces incertitudes identitaires ont partie liée avec les ambiguïtés qui ont marqué le développement de la voie préparant aux baccalauréats professionnels durant les années 90. La valorisation sur le marché du travail des formations à finalité professionnelle ne semble être consistante qu'au niveau de l'enseignement supérieur, en particulier pour les jeunes issus de la filière longue.

¹⁴ Les mises à l'écart et les coupures ne sont plus aussi claires ; elles sont différées et voilées, les parents ne sont plus sûrs de la valeur des verdicts prononcés par l'école concernant leurs enfants. Une sorte d'inquiétude, voire une sourde rancœur contre l'école, se fait de plus en plus jour dans les familles ouvrières. La poursuite d'études, encouragée par de multiples signes, n'est-elle pas un leurre ? (Beaud, Pialoux, 1999, p. 161).

Les ambiguïtés du développement de la formation professionnelle initiale

L'offre de formation professionnelle échappe difficilement à la logique des niveaux, puisque « *les sortants de baccalauréat professionnel fréquenteraient bel et bien le segment d'emploi qui accueillait jusque-là essentiellement des individus titulaires d'un CAP ou d'un BEP* » (Eckert, 1999, p. 235)¹⁵. Soit dit en passant, cet usage des baccalauréats professionnels, se substituant à l'enseignement professionnel court, en vue de former à de futurs postes d'ouvriers qualifiés, est en réalité conforme aux intentions initiales de la réforme du milieu des années 80. Mais elle est en décalage vis-à-vis des attentes et des espoirs qu'elles ont suscités.

En effet, il s'agissait de revaloriser les formations professionnelles CAP et BEP, rendues peu attractives avec l'augmentation massive du chômage d'insertion durant les premières années 80, tant aux yeux des jeunes – qui ont ainsi aspiré à devenir rapidement techniciens – que des employeurs, qui souhaitaient non pas multiplier les techniciens – même d'atelier – comme dans la Métallurgie, mais disposer d'une main-d'œuvre ouvrière mieux formée.

Aussi, construire un compromis entre les attentes contradictoires des uns et des autres, appelait une ambiguïté forte mais indispensable à la construction et au développement du nouveau dispositif : créer une formation formelle de technicien mais qui déboucherait sur des emplois d'ouvrier, et par le biais du marché interne mais ultérieurement, sur un niveau de technicien. De façon symptomatique, l'article introductif à un dossier de la revue *Formation Emploi*, consacré à ce nouveau diplôme, en présente la création comme « *le produit d'un consensus ambigu* » et *délimitant un "espace de qualification flou"* (Campinos-Dubernet, 1995). Le bac devient une condition d'accès minimum aux emplois qualifiés. Une nouvelle figure ouvrière est ainsi recherchée, polyvalente et qualifiée, en mesure de surmonter individuellement et collectivement les cloisonnements de l'organisation industrielle alors prédominante, dans un contexte où le modèle japonais devenait la référence en termes de compétitivité

¹⁵ « *Le bac professionnel occupe aujourd'hui une position analogue à celle des "bons" CAP du début des années 1970 (débouchant sur des emplois d'ouvrier qualifié), à la différence essentielle qu'il n'est plus perçu comme une formation "ouvrière"* » (Beaud, Pialoux, 1999, p. 171).

industrielle. Eckert (2000) souligne les enjeux, en termes de socialisation à une nouvelle forme de management industriel, que recouvrait cette création d'une nouvelle génération de titres scolaires. Il faut ajouter qu'elle concernait avant tout les grandes entreprises de la métallurgie – secteur qui avait formulé la demande initiale de création de ce nouveau diplôme – dont le modèle d'organisation, très marqué par le taylorisme, ne paraissait plus en mesure d'atteindre une compétitivité suffisante, eu égard aux performances des concurrentes japonaises et allemandes.

Prédominance d'une régulation basée sur des marchés internes

Cette fragilité institutionnelle de la formation professionnelle est modulée selon la spécialité suivie. En effet, les filières industrielles, et plus particulièrement certaines d'entre elles, se valorisent beaucoup mieux sur le marché du travail (Martinelli *et alii*, 1999). On aurait là des rudiments de marchés professionnels si des formes institutionnelles adéquates émergeaient ; ce qui est rarement le cas, faute d'engagements suffisants des acteurs sociaux des professions concernées, sauf dans certaines d'entre elles, comme la plasturgie et le BTP. En raison de ce déficit institutionnel, les espaces de valorisation des diplômes professionnels restent soumis aux aléas de la conjoncture et au fonctionnement de marchés internes centrés sur la compétence interne, encore largement prédominants en France ; d'autant que, poussée par le patronat, la « logique compétence » est focalisée sur sa maîtrise par l'entreprise, le secteur ou la profession ayant été longtemps assimilé à une « logique de la qualification » dont il importait de se dégager. À cet égard, comme l'ont montré Favereau, Py et Sollogoub (1986), les marchés internes, attachés à des compétences spécifiques, sont plus dépendants de la croissance interne des effectifs pour assurer des promotions et le développement des qualifications : pour les « *outsiders* » (les actifs situés à l'extérieur des marchés internes), les tensions seront fatalement plus fortes, en particulier pour les jeunes, que dans le cas où prévaut un marché professionnel adossé à des qualifications certifiées et donc transférables. Comme le souligne Giret (2000, p. 119), reprenant les travaux de Vincens, l'instauration d'un marché professionnel favoriserait une « *expérience intégrative* » qui pourrait alors soutenir

la constitution d'une autonomie professionnelle des détenteurs des qualifications. Nous n'en sommes manifestement pas là en France : le poids de marchés internes centrés sur les compétences propres à l'entreprise favorise le jeu d'une logique de filtre.

Diplômes et marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ?

Le contexte des années 1992-1997 – fort rationnement de l'emploi et puissant processus de développement de la formation des jeunes – a manifestement favorisé l'établissement d'une logique de filtre d'aptitudes. Celle-ci tend à limiter l'apport de la formation professionnelle à la qualité de l'insertion des jeunes dans l'emploi.

De travaux récents (Dupray, 2000), il ressort que les avantages de la formation professionnelle au niveau IV et III ne confortent pas de façon décisive la thèse d'une valorisation prééminente des compétences productives des jeunes diplômés sur une logique de filtre d'aptitudes. « *Attirés par les compétences productives que les jeunes sont en mesure d'apporter à l'entreprise, les employeurs n'en demeurent pas moins sensibles à la logique de niveau* » (*ibid.*, p. 286). En outre, « *la comparaison inter-niveaux des salaires à l'embauche montre que les écarts sont en moyenne de plus forte amplitude que ceux qui séparent, à un même niveau, les filières professionnelles ou techniques des filières générales* » (*ibid.*, p. 286).

Néanmoins, l'une des dimensions particulièrement intéressantes des évolutions récentes tient au regain d'estime sociale des formations techniques de l'enseignement supérieur (BTS et surtout DUT), aux yeux des élèves et de leurs familles. Deux facteurs ont interagi en ce sens :

– l'accès sélectif qui les distingue des filières universitaires (DEUG – Diplôme d'études universitaires générales – , à l'exception des études médicales) et les fait rentrer de plain-pied, à la différence des formations professionnelles du secondaire (CAP/BEP et baccalauréats professionnels) dans un processus de sélection positif : « *une partie de la notoriété de ces diplômes renvoie autant à la qualité des enseignements délivrés qu'au degré de sélection à l'entrée.* » (Dupray, 2000, p. 270)

– le fait qu'elles n'apparaissent plus, à l'expérience, comme des filières « cul-de-sac », puisque non seulement les poursuites d'études sont devenues une

pratique massive mais elles s'institutionnalisent avec la création des licences professionnelles. Elles laissent donc la possibilité aux jeunes diplômés d'arbitrer, en fonction de la conjoncture et de préférences individuelles, entre la sortie sur le marché du travail et le maintien dans l'enseignement supérieur en vue d'obtenir un titre d'un niveau plus élevé ; sachant que la détention d'un diplôme professionnalisé leur donne une sorte d'assurance d'insertion rapide – en tout cas, relativement à une filière générale –, par-delà les aléas de la conjoncture.

L'ensemble de ces résultats confirme l'ambiguïté de la politique de formation des jeunes ; elle tient à la dualité des missions dévolues aux diplômés français de formation professionnelle : à la fois favoriser l'insertion professionnelle et permettre la poursuite d'études (voir à ce sujet, Möbus et Verdier, 2000). Cette ambiguïté joue en particulier au détriment des PME industrielles (Campinos, Quinson, 2000) et se manifeste par :

- des contenus de formation trop théoriques (le secteur de la mécanique est emblématique de ce point de vue) ;
- des temps d'adaptation qui vont bien au-delà d'une période d'essai, afin de rendre le jeune diplômé opérationnel (dix-huit mois pour le titulaire d'un baccalauréat professionnel acquis sous statut scolaire dans le secteur de la plasturgie) ;
- des savoirs acquis en entreprise insuffisamment valorisés au moment de la validation du cursus ; le stage en entreprise est en effet évalué au regard de sa présentation écrite et de la qualité de la présentation orale qui en est faite devant le jury, plutôt que par « *la capacité à faire, c'est-à-dire à mobiliser le savoir dans l'action* » (*ibid.*) ;

Cette délicate distribution des rôles entre l'École et l'Entreprise en matière de formation professionnelle des jeunes, incite les employeurs à développer des mécanismes de sélection de la main-d'œuvre juvénile. Le recours à l'intérim, dont les coûts relatifs ont sensiblement diminué, s'est ainsi fortement accru dans les secteurs industriels (Campinos, Quinson, 2000).

Le maintien d'un mécanisme d'exclusion sélective

La conjugaison du rationnement de l'emploi et de l'incertitude sur les qualités des individus accentue la compétition interindividuelle au cours du processus

d'insertion ; elle maintient, voire renforce, l'exclusion sélective (Garonna et Ryan, 1989).

Dans ce cadre, les plus et les mieux formés (composition entre le niveau d'études et le degré de professionnalisation à la fin du cursus) accèdent prioritairement aux emplois correspondant si possible à la qualification qu'ils estiment détenir. À défaut, ils se déclassent pour s'insérer sur des emplois dont le niveau de classification ne correspond pas à leur niveau d'études, au regard de la grille conventionnelle qui prévaut en France (par exemple, un détenteur d'un diplôme de l'enseignement supérieur « long » est censé s'insérer sur un emploi de niveau II ou I). Par voie de conséquence, des emplois peu ou pas qualifiés peuvent devenir difficilement accessibles aux jeunes les moins bien dotés, du fait de leur exposition à une concurrence par des jeunes de niveau plus élevé.

Ce phénomène n'est guère nouveau (Verdier, 1995) mais trouve une claire explicitation dans le travail récent de Fondeur et Minni (1999) : selon la conjoncture, le taux d'entrée sur des emplois non qualifiés pour des diplômés de l'enseignement supérieur court

(bac +2) varie fortement, passant de 4 % en 1992 (année de retournement à la baisse du cycle économique) à 15 % en 1996 (dernière année avant la reprise économique). Plus généralement, de 1986 à 1995, le déclassement des diplômés semble avoir sensiblement progressé. En effet, pour cette période et pour les différents niveaux de diplôme, le taux de surdiplômés est plus élevé que ce qu'il aurait été si la structure des emplois était restée constante (Forgeot, Gautié, 1997). De même, Bédoué et Espinasse (1995) concluent à un déclassement consécutif à une « *surproduction de diplômés* » qui vient renforcer l'hypothèse d'un filtrage des jeunes en fonction du diplôme, au sein de la file d'attente pour accéder à l'emploi. *A contrario*, la bonne tenue des titres de l'enseignement supérieur tend à confirmer le jeu de processus de filtre et d'exclusion sélective.

Les diplômés de l'enseignement supérieur à finalité professionnelle et/ou technique

La valorisation de ces formations sur le marché du travail a certes connu une dégradation durant la première moitié des années 90, comme l'ensemble des diplômés du supérieur ; cette situation résulte d'un effet de ciseau entre un moindre dynamisme des embauches et une forte croissance des flux de sortie des filières de formation concernées. Parmi les formations universitaires, il faut cependant noter la meilleure tenue des formations scientifiques en termes de niveau d'emploi, caractérisée par la part des cadres. Les diplômés des « grandes Écoles » continuent à bénéficier d'une position sur le marché du travail particulièrement favorable, malgré un doublement des flux en huit ans ; mais ils ne sont pas les seuls en ce cas : « *les formations universitaires professionnalisées en sciences 'dures' ont le vent en poupe* » : près de 70 % des titulaires d'un DESS de sciences (formation professionnalisée de niveau bac + 5) deviennent ingénieurs moins de trois ans après la sortie de l'université ; c'est le cas de la moitié des diplômés d'un institut universitaire professionnalisé (quatre ans après le bac) (pour plus de détails, voir Martinelli, Molinari,

Tableau 5
Taux de chômage* 33 mois après la sortie du système éducatif par filière et diplôme (en %)

	1987	1991	1995	1997	1999
Écoles d'ingénieurs	2,9	2,0	8,2	5,0	1,8
Écoles commerce reconnues par l'état	3,3	4,3	9,2	6,4	3,2
3ème cycle	7,3	5,2	11,0	9,6	7,4
2ème cycle	6,2	6,8	12,9	12,0	10,7
BTS/DUT	5,8	4,0	13,6	9,0	10,7
Ensemble	5,8	4,8	12,0	9,2	8,8
2° cycle sc. Exactes et Nat.	3,3	4,5	12,8	14,5	10,4
2° cycle Droit, sc. Éco.	6,2	7,4	14,6	14,0	9,6
2° cycle Lettres, sc. Hum.	7,3	7,1	11,3	9,0	11,8
3° cycle sc. Exactes et Nat.	3,7	3,1	14,5	9,6	7,0
3° cycle Droit, sc. Éco.	6,1	5,6	7,9	11,9	7,4
3° cycle Lettres, sc. Hum.	11,3	7,6	9,7	6,4	8,3

* Pour une filière donnée, le taux de chômage reflète le rapport entre le nombre de chômeurs et le nombre d'actifs (c'est-à-dire les jeunes en emploi et ceux aux chômage). Le taux de chômage n'est donc pas une proportion de chômeurs puisque certains jeunes ne sont pas sur le marché du travail ; ces jeunes au service militaire ou élevant leurs enfants ne sont pas comptabilisés dans le taux de chômage.

Exemple de lecture : Le taux de chômage à 33 mois après la sortie du système éducatif des élèves d'écoles d'ingénieurs était de 2,9 % en 1987 contre 1,8 % en 1999.

Source : Céreq, Enquêtes sur les sortants de l'enseignement supérieur .

Tableau 6
Part des cadres dans les emplois occupés 33 mois après la sortie
du système éducatif (en %)

	1987	1991	1995	1997	1999
Écoles d'ingénieurs	93,0	96,2	90,4	91,4	92,6
Écoles commerce reconnues par l'état	77,4	76,2	55,3	59,0	70,6
3ème cycle	61,5	73,2	68,2	77,3	72,9
2ème cycle	41,9	38,2	44,8	49,5	40,8
BTS/DUT	3,4	4,4	5,2	4,8	7,3
Ensemble	33,9	35,8	38,9	42,8	41,9
2° cycle sc. Exact. et Nat.	55,5	50,4	47,5	60,5	54,1
2° cycle Droit, sc. Éco.	46,5	44,3	37,2	39,2	32,2
2° cycle Lettres, sc. Hum.	33,6	27,5	48,9	51,1	41,6
3° cycle sc. Exact. et Nat.	75,5	87,7	76,4	86,0	82,7
3° cycle Droit, sc. Éco.	64,1	70,0	61,1	65,4	65,5
3° cycle Lettres, sc. Hum.	48,8	58,6	67,0	76,9	69,8

Exemple de lecture : parmi les sortants d'écoles d'ingénieurs qui occupaient un emploi 33 mois après la fin de leurs études, 93 % étaient cadres en 1987, contre 92,6 % en 1999.
Source : Céreq, Enquêtes sur les sortants de l'enseignement supérieur .

2000, p. 17). À l'inverse, bien que les filières correspondantes mènent à des emplois bien identifiés dans les entreprises, les diplômés en chimie et biologie ne s'insèrent pas très favorablement (en mars de 1999, le taux de chômage 33 mois après la sortie est de 15 % contre 10 % en maths-physiques, 6 % en mécanique et sciences de l'ingénieur et 2 % en informatique) (*ibid.*, p. 19).

En tout état de cause, les effets de la reprise de la fin des années 90 sont sensibles sur la qualité de l'insertion des diplômés scientifiques ; elles font aussi apparaître que les employeurs ne sont probablement pas exposés à court terme à de trop fortes pénuries de main-d'œuvre scientifique, en tout cas moins que dans d'autres pays.

La croissance économique conditionne la bonne valorisation des diplômes professionnels

La logique du niveau ne joue pas de manière stricte (un jeune de niveau IV ayant échoué au baccalauréat rencontre plus de difficultés d'insertion qu'un titulaire d'un CAP ou d'un BEP). En outre, cette logique est modulée selon la spécialité (les filières indus-

trielles sont beaucoup mieux valorisées – cf. Martinelli *et alii*, 1999). On a là les rudiments d'un marché professionnel, mais qui reste largement non institutionnalisé.

En période de fort chômage, un double effet joue au détriment des diplômés professionnels : dans un contexte d'incertitude économique, les entreprises ont tendance à donner plus de poids aux formations les plus générales, à l'obtention d'un plus haut niveau de diplôme (risque de reconversion diminuée et *a priori* plus grande adaptabilité de la main-d'œuvre – cf. Stankiewicz, 1995¹⁶) ; en outre, elles ont la possibilité de puiser dans un vivier plus important de chômeurs dotés d'une expérience professionnelle.

Il y a sans doute une dépendance croissante de la bonne valorisation des diplômes professionnels au contexte économique : son amélioration favorise sa reconnaissance car les tensions sur le marché du travail – apparition de difficultés de recrutement –, favorisent une main-d'œuvre plus proche du « prêt à l'emploi » et donc une formation en alter-

« il est probable que le triptyque – compétition interindividuelle, file d'attente et exclusion sélective – ira en se renforçant »

nance ou une formation supérieure à vocation professionnelle. « Dans un contexte de pénurie d'emploi, les qualifications n'ont aucune raison d'être équivalentes : on doit même plutôt s'attendre à des "surqualifications" à l'embauche et à des "sous-valorisations" à la rémunération. » (Rose, 1998)

Mais comme cela a déjà été évoqué, les effets de la conjoncture viennent s'inscrire

dans le mécanisme d'exclusion sélective. C'est ainsi que la baisse du chômage a été plus forte pour les diplômés du supérieur : de mars 1998 à mars 2000, la

¹⁶ Dans un environnement économique et technologique mouvant, l'entreprise peut avoir intérêt à mettre en œuvre une politique de formation générale, en fournissant les outils qui développent l'aptitude à traiter des problèmes et à affronter des situations nouvelles.

baisse du taux de chômage est de six points pour ces derniers, de cinq points pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP et négligeable pour les non-diplômés (MEN, 2000).

* *
*

TOUT PEUT-IL CONTINUER À SE JOUER AVANT VINGT-CINQ ANS ?

Au total, il ressort qu'au regard des deux grandes catégories de critères retenus ci-dessus (démocratisation et valorisation de la formation professionnelle), les modalités de régulation constitutives du régime d'éducation et de formation « à la française » n'ont pas fondamentalement changé : l'accès au baccalauréat s'est certes fortement ouvert mais cette démocratisation reste largement « ségrégative » ; les mécanismes de sélection, de filtre et d'exclusion sélective continuent à jouer pour l'essentiel. Il est symptomatique que la formation professionnelle ne parvient à se libérer de l'emprise de la formation scolaire que dans l'enseignement supérieur : en France, la convention professionnelle en matière de formation reste inscrite dans la dépendance de la convention méritocratique. Contrairement aux attentes des promoteurs des réformes des années 80, le seul effet d'offre éducative ne saurait changer la donne en la matière ; il faudrait la conjonction d'une transformation interne du système éducatif et des pratiques de management des entreprises pour introduire des changements profonds et structurels du régime de formation. À cet égard, la question des critères de recrutement est cruciale. À ce stade, le renforcement d'une compétition interindividuelle socialement inégalitaire, tant pour l'accès aux meilleures modalités de formation que pour l'insertion dans les segments du marché du travail les plus favorables, semble le plus probable. Il est vrai qu'une conjoncture favorable de l'emploi redonnerait des atouts à une convention professionnelle affermie.

En préalable à cette partie conclusive, un constat complémentaire, très classique, doit être rappelé. La formation continue ne corrige pas les effets de la sélectivité de la formation initiale et des modalités d'insertion prédominantes. Ainsi, on sait que la formation continue bénéficie en premier lieu aux

mieux dotés en formation initiale et, en outre, « *ce n'est pas le fait de participer à une action de formation permanente en soi qui apportera un bénéfice significatif de salaire : cette participation s'inscrit dans un processus plus général de reconnaissance des potentialités du salarié par l'employeur, de révélation de la bonne qualité et de la durabilité du contrat tacite qui lie les deux parties (qualité de l'appariement). Et c'est ce processus de construction de l'appariement qui procure également des bénéfices en termes de carrières salariales* » (Glaude, 1997).

À l'heure actuelle, il est probable que le triptyque – compétition interindividuelle, file d'attente et exclusion sélective – ira en se renforçant. Il y a en effet une forte cohérence entre l'individualisation de la gestion des compétences, prônée par les employeurs, et les mécanismes de sélection internes au système éducatif. Ainsi, discutant les travaux de Zarifian (1997) et de Lichtenberger (1999), Myriam Campinos-Dubernet souligne que « *la logique compétence opère un déplacement de l'évaluation des qualités du travail vers l'individu [...] Mais à la différence de [la logique métier], la reconnaissance des qualités de l'individu ne dépend plus de la communauté d'appartenance et du respect des règles d'accès instituées par cette communauté et, autant que faire se peut, imposées aux employeurs. En effet, la compétence est évaluée dans et par l'entreprise* » (Campinos-Dubernet, 2001, pp. 27-28). Ainsi que le fait ressortir Eymard-Duverney (2001), « *pour que l'évaluation soit équitable, [elle doit reposer] sur des règles publiques ; chacun [...] doit pouvoir connaître les principes appliqués pour évaluer le travail. Ils ne peuvent être laissés à la discrétion de l'employeur* » (p. 19). Or, l'identification de la compétence dans le cadre strict de l'entreprise, sans les garde-fous antérieurs de la branche, expose chaque individu, en l'absence de pouvoir syndical suffisamment fort et expert, à des décisions asymétriques, unilatérales pour ne pas dire arbitraires ; sauf à bénéficier de la protection d'une forte croissance de l'emploi qui, générant des tensions sur le marché du travail, rend la mobilité externe moins risquée et permet donc au salarié d'exercer une pression sur l'employeur.

En raison de cette faiblesse syndicale, les rôles de l'État et de l'interprofessionnel, restent *a priori* indispensables pour la cohérence sociale à la française. Dans le même temps, cette forme de régulation entre continuellement en tension avec la décentralisation de la négociation vers les entreprises. Dans cette perspective, la validation des acquis profession-

nels pourrait constituer un processus permettant d'étayer l'influence de l'individu dans le processus d'évaluation de ses qualités. En outre, elle offrirait des prolongements institutionnels à la formation professionnelle initiale, renforçant de ce fait sa crédibilité et contrebattant l'irréversibilité actuelle des orientations. Néanmoins, une mise en œuvre sans aucun doute fort complexe et coûteuse laisse sa faisabilité en suspens.

La question cruciale consiste alors à savoir qui détient le pouvoir de certifier : afin de faciliter l'accès aux titres, on peut imaginer de laisser se développer un système de certifications alternatif aux diplômes délivrés par l'État, totalement extérieur à l'Éducation nationale. Adoptant une logique de normalisation inspirée du cas britannique, il s'exposerait à être ravalé au rang de simple complément et à n'être considéré par les employeurs que comme un signal supplémentaire (cf. Merle, 1997). De ce fait, on est tenté d'ajouter que dans le contexte français, en vue de doter ce type de dispositif de la crédibilité sur le marché et de la légitimité sociale suffisantes, il n'est sans doute pas d'échappatoire aux diplômes de l'Éducation nationale.

Ainsi on échappe difficilement à la « *dépendance de sentier* » sociétale !¹⁷ On mesure ainsi que la remise en cause de la « rente » que le diplôme de formation initiale constitue dans la société française (« *tout se joue avant 25 ans* ») est suspendue à l'ouverture de l'accès à de plus hauts niveaux de certification que ceux obtenus à l'issue de la formation initiale. Les objectifs de la loi de 1971 sur « l'éducation permanente » restent à atteindre et les moyens adéquats à construire (voir à ce sujet Lichtenberger, Méhaut, 2001).

En tout cas, les passerelles entre enseignement professionnel et enseignement général doivent être multipliées, et réciproquement dans le cadre de la formation continue ! Cela est d'autant plus crucial que « *depuis la fin des années 70, le niveau IV [niveau bac] est le point d'appui minimum pour la*

poursuite des études [pour les jeunes], pour la reprise d'études [pour les adultes] et pour une carrière professionnelle ascendante pour l'ensemble des actifs » (Santelmann, 2001). Cette norme sociale peut aussi bien être un point d'appui pour renforcer la recherche d'équité que pour l'affaiblir.

Les enjeux politiques sont donc particulièrement importants. « *Plus on reproche aux mécanismes de " redistribution pure " leurs effets désincitatifs, plus la promotion de l'égalité des chances par l'éducation paraît une responsabilité importante de l'État ; surtout, les usagers s'emparent de cette question et cela en fait une affaire politique, non plus seulement en ce que les inégalités scolaires témoignent des rapports de force sociaux, mais, de façon plus directe, en ce que le jugement porté sur un gouvernement dépend, et sans doute dépendra de plus en plus, de sa capacité à distribuer une éducation équitable* » (Meuret, 2001).

De telles évolutions sont indissociables d'une transformation des modes de gestion des qualifications et des compétences ; en outre, elles recouvrent également des dimensions normatives. Dans cette perspective, suivant en cela Eckert (1999), ne faut-il pas envisager de remettre en cause le lien normatif entre titres scolaires et catégories d'emploi ? : « *s'il est sans doute légitime de revendiquer un lien substantiel entre contenu des formations professionnelles et teneur des activités économiques auxquelles elles prédisposent [...], la valeur d'usage d'une qualification professionnelle ne garantit pas systématiquement sa valeur d'échange sur le marché du travail.* » (ibid. pp. 228-229). Rappelons-nous avec Joëlle Affichard (1983) que la fameuse nomenclature des niveaux de formation qui établit la correspondance entre formations et emplois a été mise au point dans le contexte de la planification française de la fin des années 60 et que le même auteur, dès 1976, écrivait qu'en période de sous-emploi, « *on ne sait plus ce que planifier l'éducation veut dire* » (Affichard, 1976) !

¹⁷ Pour une vue plus approfondie et mesurée des différents scénarii possibles, voir Le Bianic, 2000.

Bibliographie

- Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 4, pp. 47-61
- Affichard J. (1976), « Bilan de l'emploi par profession », *Économie et Statistique* n° 81-82, INSEE, Paris, pp. 45-56.
- Beaud S., Pialoux M. (1999), « Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbelliard », Fayard, Paris, 468 p.
- Béduwé C., Espinasse J.-M. (1995), « France, politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés », *Sociologie du Travail*, n° 4.
- Bertrand O., Durand-Drouhin M., Romani C. (1994), « Constats, problèmes, perspectives et enseignements d'un débat international » in Céreq/OCDE, *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, pp. 41-91.
- Besucco N., Tallard M. (1999), « L'encadrement collectif de la gestion des compétences », *Sociologie du Travail*, vol. 32, n° 2, pp. 123-142.
- Boyer R. (1989), « New directions in management practices and work organisation : general principles and national trajectories », OECD Conference *Technical Change as a social process*, Doc. roneo, Cepremap, Paris.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la Justification, Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris.
- Bouyx B. (1997), « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France » in Möbus M. et Verdier E. *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris, pp. 45-54.
- Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, pp. 9-21.
- Buechtemann C. et Verdier E. (1998): « Education and Training Regimes : macro-institutional Evidence », *Revue d'Économie Politique*, n° 108, Vol. 3, mai-juin, pp. 292-319.
- Cahuzac E., Maillard F., Ourtau M. (2000), « Conception du diplôme et formes d'usages du CAP », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 29, n° 2, pp. 377-399.
- Campinos-Dubernet M. (2001), « Mobilité externe et compétence, la question d'un système de repères collectifs des qualités du travail », *Formation Emploi*, n° 74, avril-juin, La Documentation française, pp. 21-35.
- Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi*, n° 49, mars, La Documentation française, pp. 3-30.
- Campinos-Dubernet M., Quinson E. (2000), « École et Entreprise : une redistribution des rôles de formation », *La Lettre du GIP MIS*, n° 4.
- Dupray A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification des compétences productives ? », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 29, n° 2, pp. 261-289.
- Duru-Bellat M. (1992), « Évaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, Paris, n° 3, pp. 453-468.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, n° 55 (1), pp. 51-80.
- Eckert H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier, les 'bac pro' entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue Française de Sociologie*, XL-2, pp. 227-253.
- Eymard-Duvernay F. (2001), « Critique des nouveaux principes d'évaluation des compétences », *La Revue de la CFDT*, n° 39, mars, pp. 17-21.

- Euriat M., Thélot C. (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, pp. 9-21.
- Favereau O. (1995), « Conventions et régulations » in Boyer R. et Saillard Y. *Théorie de la régulation, état des savoirs*, La Découverte.
- Favereau O., Py J., Sollogoub M. (1986), « Les modèles français et allemand de marché interne du travail : essai de formalisation », *Économie Appliquée*, Tome XXXIX, n° 4, pp. 819-846.
- Forgeot G., Gautié J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n° 304-305, pp. 53-75.
- Fondeur Y., Minni C. (1999), « Emploi des jeunes et conjoncture », *Premières SYNTHÈSES*, n° 51, DARES.
- Garonna P., Ryan P. (1989), « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 25, pp. 78-90.
- Giret J.-F. (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, CNRS Éditions, Paris.
- Glaude M. (1997), « Mobilité sociale : la part de l'héritage de la formation », *Économie et Statistique*, n° 306, INSEE, pp. 3-11.
- Goux D., Maurin E. (1997), « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Économie et Statistique* n° 306, INSEE, Paris, pp. 27-39.
- d'Iribarne A. (1996), « Une lecture des paradigmes du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat », *Revue européenne de Formation Professionnelle*, Thessanolique, Cedefop, (1996)/II, n° 8-9, pp. 23-32.
- d'Iribarne A., d'Iribarne P. (1999), « Le système éducatif français comme expression d'une culture politique », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, Thessanolique, Cedefop, (1999)/II, n° 17, pp. 27-39.
- Joutard Ph., Thélot C. (1999), « Réussir l'école : pour une politique éducative », Seuil, Paris.
- Kirsch E. (1998), « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *Bref Céreq*, n° 145, Marseille.
- Le Bianic T. (2000), *Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemand et britannique*, mimeo, Lest, Aix en Provence.
- Lefresne F. (1999), *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques publiques de l'emploi en direction des jeunes : une comparaison européenne*, Thèse pour le doctorat de sciences économiques, université de Paris I.
- Lefresne F. (2001), « Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens », *Formation Emploi*, n° 74, la Documentation française, avril-juin, pp. 5-20.
- Léné A. (1998), « La production d'adaptabilité : stratégie d'entreprises et compétences transversales in Stankiewicz François (éd.) *Travail, compétences et adaptabilité*, L'Harmattan, Paris, pp. 211-234.
- Léné A. (2000), « Le fragile équilibre de la formation en alternance, un point de vue économique », La Documentation française, *Formation Emploi*, n° 72, pp. 15-34.
- Léridon H. (2000), « La démocratisation de l'enseignement, présentation d'un dossier », *Population*, 55(1), pp. 11-14.
- Lichtenberger Y. (1999), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n° 67, La Documentation française, pp. 93-107.
- Lichtenberger Y., Méhaut Ph. (2001), « Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue, bilan pour un futur », Synthèse in *Liaisons Sociales* n° 18, cahier joint au numéro 13351, rapport complet sur www.cereq.fr.
- Lochet J.-F. (1995), *Logiques d'usage des statuts d'embauche des jeunes en insertion : le cas des jeunes de niveaux V et VI*, Coll. « Documents », n° 108, Céreq, Marseille, pp. 127-150.
- Martinelli D, Simon-Zarca G. et Werquin P. (1999), « Génération 92 : profil, parcours et emplois en 1997 », *Bref Céreq*, n° 149, Céreq, Marseille.

- Martinelli D., Molinari M. (2000), *L'insertion professionnelle en 1999 des diplômés de l'enseignement supérieur*, Coll. « Documents », n° 150, Céreq, Marseille.
- Marsden D. (1998), « Apprentissage, le Phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne », *La Documentation française, Formation Emploi*, n° 61, pp. 35-57.
- Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire, une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, Vol. 55, n° 1, pp. 14-49.
- Merle V. (1997), « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 12, pp. 37-49.
- Meuret D. (2001), *Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain*, miméo, IREDU- RAPPE, Dijon.
- Méhaut Ph. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, pp. 263-273.
- Ministère de l'Éducation nationale, (2000), *L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n° 10, Direction de la programmation et du développement, Paris.
- Möbus M., Verdier E. (2000), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris.
- Péan S. (2001), « Les bacheliers et leur accès immédiat dans l'enseignement supérieur à la rentrée (1999) », *Note d'information 01.15*, mars, ministère de l'Éducation Nationale, Paris.
- Pérot Y., Simon-Zarca G. (1998), « Apprentissage, de nouveaux parcours de formation », *Bref Céreq*, n° 139, Céreq, Marseille.
- Pillet M. (1995), « La création des baccalauréats professionnels : les processus de décision », *Formation Emploi*, La Documentation française, n° 52, pp. 87-99.
- Prost A. (1986), « L'enseignement s'est-il démocratisé ? », PUF, Paris.
- Prost A. (1992), *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil, Paris.
- OCDE (1999), *France, Études économiques*, (voir Chapitre III « La politique de recherche et d'innovation »), Paris, OCDE.
- Reynaud E. et Reynaud J.-D. (1994), « La régulation conjointe et ses dérèglements », *Le Travail Humain*, tome 37, n° 3, pp. 227-238.
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Coll. « Sociologie économique », Desclée de Brouwer, Paris.
- Rainbird H., Tanguy L. (1995), « Institutions et Marché du travail au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne » in Jobert A., Marry C. et Tanguy L. (eds.) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin.
- Ryan P. (2001), « The School-to-Work Transition : A Cross-National Perspective », *Journal of Economic Literature*, March, Vol. XXXIX, pp. 34-92.
- Santelmann P. (2001), *Niveaux d'emploi et de formation, le niveau V en question*, miméo AFPA, Montreuil.
- Silvestre J.-J. (1986), « Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation française, n° 14, pp. 54-61.
- Silvestre J.-J. (1987), *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale*, Mimeo. LEST-CNRS. Aix-en-Provence.
- Simon G. (2001), « L'apprentissage. Nouveaux territoires, nouveaux usages », *Bref Céreq*, n° 175, Céreq, Marseille.
- Verdier E. (1995), « Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt », *Formation Emploi*, La Documentation française, n° 52, pp. 19-40.

Verdier E. (1996), « L'insertion professionnelle des jeunes " à la française " : vers un ajustement structurel ? », *Travail et Emploi* n° 4, La Documentation française, pp. 37-54.

Verdier E. (2000), « La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve », in Tremblay, Doray P. (eds.) *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*. Québec : Presses de l'université du Québec, 2000. (Études d'Économie Politique), pp. 65-90.

Vincens J. (2001), « Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs », à paraître dans *Revue euro-*

péenne de formation professionnelle, Thessaloniki, CEDEFOP.

Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi* n° 52, La Documentation française, pp. 151-183.

Williamson O. E. (1985), « *The Economic Institutions of Capitalism* », The Free Press, Mac Millan, New York.

Zarifian Ph. (1999), *Objectif compétence, pour une nouvelle politique*, Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison.

Résumé

La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ?

Par Eric Verdier

Les années 1985-1995 représentent, sans conteste, un tournant majeur pour le système éducatif français : forte croissance du nombre de bacheliers et de diplômés de l'enseignement supérieur, création de nouveaux diplômes professionnels et de nouvelles filières. Pour autant, peut-on dire que ces évolutions marquent " un changement de régime " en matière de formation ? Plusieurs dimensions sont examinées : la " démocratisation " du système éducatif, la valorisation de la formation, en particulier professionnelle, sur le marché du travail, les conditions d'usage des compétences des formés dans les entreprises ... Il en ressort une incertitude majeure quant au sens des évolutions : légitimité croissante de la formation professionnelle, dans le cadre de la négociation sociale, ou renforcement d'une logique de compétition et de méritocratie ? En l'absence d'une croissance soutenue de l'emploi, le second terme de l'alternative devrait s'imposer.