

Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation¹

Catherine Béduwé et Jean-François Germe*

« Toujours plus » a longtemps été la tendance en matière d'éducation. La hausse du niveau de formation s'est aujourd'hui stabilisée en France. Un nouveau modèle formatif intégrant la formation continue peut émerger.

La France connaît, depuis la Seconde Guerre mondiale, une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. En effet, comme dans la plupart des pays, la durée des études s'allonge et la formation professionnelle se développe (OCDE 2000 p. 33 ; Freysson 2001 ; EUROSTAT, 2001).

La montée des niveaux de formation n'est pourtant pas un processus uniforme et continu. Ainsi, en France, la hausse des niveaux de formation des jeunes s'est très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970 et s'est brutalement arrêtée pour les générations nées à la fin des années 1970. L'ampleur de ces mouvements et la rapidité à laquelle ils s'effectuent caractérisent la situation française. Mais on trouve des évolutions assez similaires dans plusieurs pays européens (Germe 2001a ; Steedman et Vincens, 2000).

À bien des égards, cette situation est paradoxale, dans la mesure où la demande de main-d'œuvre qualifiée se maintient à un niveau toujours très élevé. Les entre-

* Catherine Béduwé est ingénieur de recherches au Lirhe (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi). Ses travaux portent sur l'insertion professionnelle des jeunes (« Travail étudiant », *Formation Emploi*, n° 73) et, plus généralement, sur les effets du développement des compétences sur les conditions d'accès à l'emploi en France et en Europe. Elle a été co-responsable du projet de Recherche européen (TSER) EDEX, *Education Expansion and labour market* dont les résultats ont été publiés en France dans les Cahiers du Lirhe n° 7 et en anglais par le CEDEFOP.

* Jean-François Germe est professeur des universités au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) en sciences économiques. Ses travaux portent sur la mobilité professionnelle (*Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Commissariat général du Plan, La Documentation française, 2003), le marché du travail, la durée du travail.

¹ Une version en langue anglaise de cet article est publiée dans la revue « *European Journal of Education* », Volume 39, n° 1 March 2004, Blackwell Publishing. Par ailleurs, ce travail est issu du projet de recherches européen EDEX, *Education Expansion and Labour Market*, (4^e Programme Cadre de Recherches et Développement de l'Union européenne, <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>) mené conjointement en Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni (Rapport final in Béduwé, Planas, 2002).

prises restent soumises à des évolutions majeures qui nécessitent, de leur part et de celle de leurs salariés, une capacité d'adaptation très importante. Développer la formation et les capacités professionnelles des individus permet de se prémunir contre l'imprévisibilité de ces évolutions. Quel sens donner, dans ce contexte, à ces variations et notamment à cet arrêt apparent de la hausse des niveaux de formation des jeunes ?

Notre hypothèse est que les variations actuelles, en France, dépassent un simple mouvement conjoncturel et les explications institutionnelles qui peuvent apparaître comme largement déterminantes (Magnac, Thesmar 2002)². Elles témoignent de l'évolution en cours d'un modèle de création et de développement des capacités professionnelles des personnes, jusqu'ici principalement fondé sur l'allongement de la formation initiale ; modèle qui s'est avéré particulièrement dynamique dans le dernier quart du XX^e siècle. Progressivement pourrait s'instaurer un modèle où la formation en cours de vie active jouerait un rôle nettement plus actif dans la distribution de certifications et de diplômes, en complémentarité, voire en substitution partielle, de la formation initiale.

Dès lors, il est nécessaire de mieux comprendre les processus à l'œuvre à la fois dans l'accélération et dans la stabilisation de la hausse des niveaux d'éducation en France. Notre démarche se fera en deux temps. Le premier relève de l'analyse des faits passés : il met en lumière, dans un contexte d'élévation des niveaux de formation, une accélération rapide de la hausse du niveau pour les générations nées dans les années 1970, puis une stabilisation tout aussi rapide pour les générations nées à la fin des

années 1970. Le second consiste à rechercher des facteurs explicatifs de ces mouvements. Ils ne peuvent être compris uniquement comme un résultat des politiques éducatives. Le comportement des jeunes, l'organisation générale de l'appareil éducatif, les liens normatifs entre formation et emploi, doivent également être pris en compte.

DE LA HAUSSE À LA STABILISATION DES NIVEAUX DE FORMATION

La hausse des niveaux de formation peut s'apprécier au travers d'une multitude de critères tels que les investissements consacrés à l'éducation, les taux de scolarisation, les taux de persévérance scolaire et/ou de durée des études, l'évaluation de la qualité des connaissances acquises par les élèves, ou encore le niveau des diplômes possédés par chaque génération. Nous retenons ici ce dernier critère³.

Plus précisément, on s'appuiera sur les diplômes nationaux délivrés par les systèmes de formation initiale et continue selon une nomenclature en cinq niveaux⁴, hiérarchisés en fonction de la durée des études. La variation des niveaux d'éducation s'observe au travers de la structure par niveaux de diplôme « maximale » atteinte par une génération donnée. Elle est « maximale » lorsque tous les individus de cette génération ont accédé à leur diplôme de niveau le plus élevé, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou en cours de vie professionnelle.

Nous utiliserons les vingt-quatre enquêtes sur l'Emploi de l'INSEE de 1978 à 2002. Elles permettent à la fois de suivre chaque génération en âge de travailler (16 ans) pendant vingt-quatre ans et de comparer les générations entre elles à l'âge de 30 ans.

² Selon ces auteurs, parmi les trois facteurs susceptibles d'expliquer la hausse d'éducation (hausse des rendements de l'éducation y compris rôle de protection contre le chômage, baisse des coûts objectifs et subjectifs de l'éducation payés par les étudiants et leurs familles, et enfin baisse de la sélectivité du système éducatif), c'est celui de la sélectivité (en fait de la faible sélectivité) du système qui porte la responsabilité principale de la hausse d'éducation en France entre 1982 et 1993. Il n'y a pas d'évolution notable du rendement de l'éducation (p. 11) et parmi les facteurs d'offre, « la seule grandeur qui s'est accrue au cours de la période est la valeur d'option de demeurer dans le système éducatif en 1^{ère} ou en terminale, moins à cause de la réduction des coûts de scolarisation, que grâce à une plus grande permisivité du système, en particulier dans l'enseignement supérieur » (p. 30)

³ Cette mesure quantitative ne juge pas du niveau des connaissances attesté par les diplômes. Cependant, Joutard et Thélot (1999), montrent que le niveau des connaissances lié au niveau d'étude n'a pas baissé.

⁴ Nomenclature par niveaux de diplôme en cinq postes (Non diplômés ou Certificat d'études primaires – Brevet de fin du 1^{er} cycle d'enseignement secondaire – diplômes professionnels de 2^e cycle d'enseignement secondaire (CAP/BEP) – diplôme du 2^e cycle d'enseignement secondaire long (bac) – diplômes de niveau bac + 2 ans – diplômes de niveau supérieur à bac + 2 ans.

Le rôle déterminant de la formation initiale dans la hausse du niveau de formation

En France, deux systèmes sont à même de délivrer des certifications nationales (diplômes) aux individus : la formation initiale et la formation continue. Dans chaque génération, les individus sont susceptibles d'acquérir des diplômes plus élevés au-delà de leur formation initiale, par l'obtention de nouveaux diplômes *via* la formation continue. Le suivi des structures de diplôme par âge, pour chaque génération, permet d'évaluer, empiriquement, les rôles respectifs de chacun des systèmes dans l'établissement de cette structure maximale.

L'analyse des données françaises (Béduwé, Fourcade, 1999) a montré que, depuis quarante ans, la structure de diplôme des générations est largement stabilisée avant qu'elles n'atteignent 30 ans, c'est-à-dire dans le cadre de la formation initiale, éventuellement dans les quelques années qui suivent l'entrée en activité des individus. Ce résultat conduit à une affirmation forte : la formation continue n'apporte – en tout cas jusqu'à maintenant – aucun changement significatif dans la composition par niveaux de formation de la population française.

Ce phénomène révèle l'importance déterminante du système de formation initiale dans la production des titres et des diplômes nationaux présents sur le marché du travail.

Élévation progressive et relative des niveaux de diplôme jusqu'aux générations 1970

Au sein de la formation initiale, chaque génération acquiert une structure de diplôme qui lui est propre en raison des possibilités de poursuite d'études offertes. L'observation de

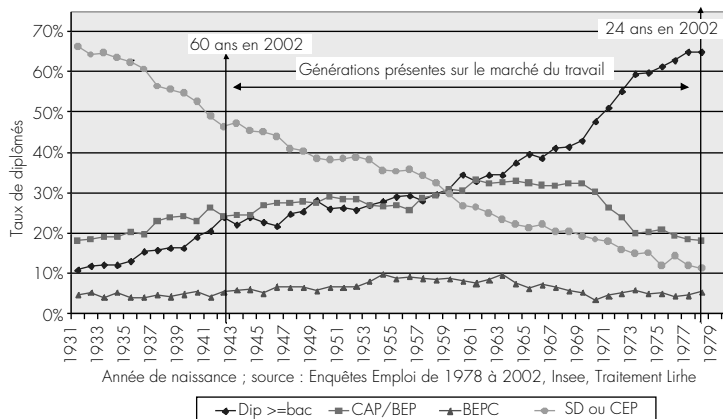
la structure de diplôme de quarante générations successives à l'âge de 30 ans fournit des indications très précises sur les évolutions des différents niveaux de diplôme au sein de la population en âge de travailler.

La part des individus ne possédant aucun diplôme est en baisse continue (cf. **graphique 1**). Elle constituait les deux tiers des générations nées dans les années 1930 (aujourd'hui retraitées), contre un individu sur 10 (11 %) de la génération née en 1976 (âgée de 27 ans aujourd'hui). En un peu moins de cinquante ans, cette catégorie est passée d'une position largement dominante à une représentation minimale, sans pour autant disparaître.

Eu égard à cette évolution majeure, la progression de la part de diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (CAP, BEP) apparaît beaucoup plus mesurée ; ces diplômes ont connu une croissance régulière et relativement soutenue au sein des générations nées avant 1960. Cette croissance s'est soudain stabilisée autour de 33 % au sein des générations nées dans les années 1960 avant de connaître, à partir de la génération 1970, une chute impressionnante en seulement cinq générations.

« la formation continue n'apporte [...] aucun changement significatif dans la composition par niveaux de formation de la population française »

Graphique 1
Structure de diplôme des générations nées entre 1930 et 1977, observées à l'âge de 30 ans (sauf pour les générations 72-77 observées à leur âge en 2002)



Exemple de lecture : 44 % des individus nés en 1946 n'avaient, à 30 ans, aucun diplôme, 27 % possédaient un diplôme de niveau CAP ou BEP et 22 % un diplôme de niveau supérieur ou égal au bac. Vingt-cinq ans plus tard, la génération née en 1971, toujours à 30 ans, ne comptait plus que 18 % de non-diplômés, 26 % de CAP/BEP et 51 % de diplômés bac et plus.

Source : enquête Emploi, 1978 à 2002 - Insee, traitement Lirhe.

Cette chute est en partie due à la création d'un baccalauréat professionnel, dans les années 1985-86, qui a permis à une très grande majorité des jeunes nés après 1970 de poursuivre leurs études professionnelles au sein du secondaire long. En quelques années, et en rupture avec l'évolution des quarante années précédentes, la formation professionnelle aux métiers traditionnels s'est, dans une très large mesure, déplacée vers le niveau bac.

Le taux de diplômés de niveau supérieur ou égal au baccalauréat a connu une croissance manifeste et constante sur la totalité des cinquante années observées, bien qu'avec des changements de rythme. Leur progression s'accélère quand celle des diplômés professionnels se stabilise (générations 1960), et on observe une croissance spectaculaire au sein des générations post 1970 (+ 24 points en dix ans, entre la génération 1967 et celle de 1977), lorsque le taux de diplômés de l'enseignement professionnel de niveau V s'effondre.

Depuis les générations 1970, l'accroissement du taux de bacheliers s'opère au détriment de la formation professionnelle de niveau secondaire qui tend à disparaître, et non plus, comme cela a longtemps été le cas, par réduction de la proportion de jeunes qui sortaient autrefois « sans diplômés ».

■ Le tournant des générations 1970

Explosion du taux de bacheliers chez les générations nées autour de 1970

Avec les générations nées entre 1969 et 1977, la France connaît une brutale accélération de la montée des niveaux de formation, dont la durée et l'ampleur sont sans précédent. Ces générations sont aujourd'hui sur le marché du travail et composent la catégorie des jeunes actifs de 27 à 35 ans. Avec deux tiers de diplômés pouvant accéder à l'enseignement supérieur, elles diffèrent radicalement de leurs aînées. Ce pourcentage a doublé par rapport à la génération née en 1960, pour qui « sans-diplômés » et « diplômés de la formation professionnelle secondaire » faisaient encore jeu égal avec les diplômés « bac et plus ». Il a suffi de quinze ans pour introduire ce clivage entre générations, qui aura des répercussions de long terme sur le marché du travail.

La formation continue, parce qu'elle est faiblement diplômante, n'a quasiment aucun effet sur la structure

par diplôme des générations. Le marché du travail est ainsi constitué par une juxtaposition de générations dont le niveau de diplôme est celui atteint avant 30 ans ; ce niveau est donc fortement déterminé par l'état de développement du système éducatif qu'elles ont traversé. Des individus aux passés scolaires radicalement différents, dotés de diplômes dont la valeur relative a fortement évolué au fil des générations, exercent le même emploi, parfois dans la même entreprise, avec des niveaux de productivité supposés proches.

Stabilisation brutale à partir de la génération 1977

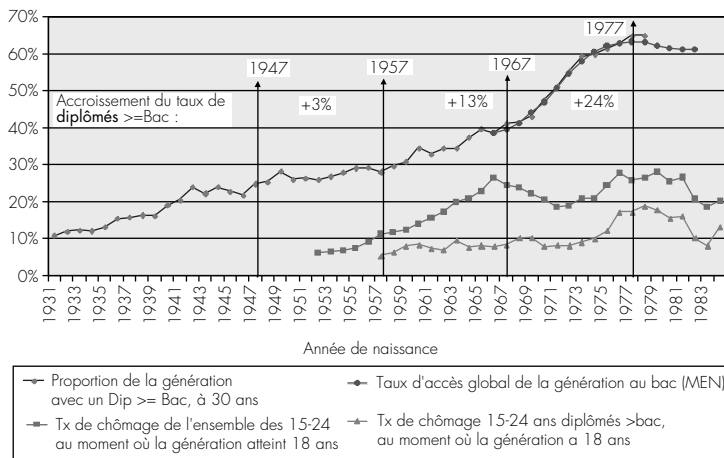
Les jeunes nés après 1977 n'ont pas encore achevé leur formation initiale, notamment ceux qui ont poursuivi des études au sein de l'enseignement supérieur. La structure de diplôme des générations nées après 1977 n'est donc pas encore stabilisée, en tout cas pour ce qui concerne le niveau de leurs études post baccalauréat. En revanche, leur taux d'accès au baccalauréat est connu avec précision jusqu'à la génération née en 1983 (Rers, 2003) ; cela permet, en changeant d'indicateur, de donner une estimation de leur futur taux de diplômés bac et plus⁶.

Considérée ainsi, la stabilisation de la hausse d'éducation est nette pour les générations 1978-1982 (cf. **graphique 2**). Parallèlement, les taux de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur se stabilisent à partir de 1995-1996, c'est-à-dire quand nos générations 1977-1978 avaient 18 ans (Pean, 2001). Cette stabilisation est essentiellement due à celle des bac généraux ; dès lors, cela va entraîner une stabilisation du taux de diplômés global de l'enseignement supérieur et donc un arrêt de la hausse globale des niveaux de formation. La répartition, au sein de l'enseignement supérieur (bac + 2, bac + 3, jusqu'à bac + 8), est en revanche encore inconnue. Il semble toutefois que cette moindre propension à poursuivre des études, observée pour la première fois avec les générations 1977-1978 au niveau du bac, se poursuive – globalement – aux différents niveaux de l'en-

⁶ Le taux d'accès au bac par génération, (Série « Repères et Références Statistiques » de la DPD), a été reporté sur le graphique 2 : il prend le « relais » de manière quasi parfaite du taux de diplômés possédant un niveau supérieur ou égal au bac donné par l'Enquête Emploi. Cela signifie que tous les inscrits en terminale finissent peu ou prou par obtenir le bac.

Graphique 2

Hausse du niveau de formation des générations nées après 1930 :
 (1) Proportion de diplômés « bac et + » à 30 ans
 (2) Taux d'accès au Bac de la génération entre 16 et 21 ans
 et taux de chômage (ens. et diplômés > bac)
 lorsque la génération avait 18 ans



Sources : (1) Insee, Enquêtes Emploi 78-2002 - (2) MEN, Repères et références statistiques 2002.

Exemple de lecture : 60 % des individus nés en 1974 avaient au moins le bac à 30 ans. Leur taux d'accès global au bac (en comptant les redoublements) était également de 60,4 % (RRS 2003, page 85). Lorsque cette génération avait 18 ans, en 1989, le taux de chômage juvénile (15-24 ans) était de 20,8 %. Celui des jeunes qui possédaient un diplôme de niveau strictement supérieur au bac n'était que de 10 %.

Source : enquête Emploi, 1978 à 2002 – Insee, traitement Lirhe.

seignement supérieur et se confirme auprès des générations suivantes⁷ (Theulière, 2002).

Réduction des flux de diplômés entrant sur le marché du travail

Cette stabilisation se réalise dans un contexte démographique particulier, marqué par la variation, le plus souvent à la baisse, de la taille des générations. Ceci va entraîner, pour la première fois en quarante ans, une baisse réelle du nombre de diplômés entrant sur le marché du travail, les effets de scolarisation ne supplantant pas, ou plus, aux effets démographiques.

⁷ Ces comportements générationnels de poursuite d'études doivent être déduits de l'évolution des stocks d'inscrits dans les différentes filières et niveaux de l'enseignement supérieur. Ceux-ci se sont effectivement globalement stabilisés depuis 1995, date à laquelle la génération 1977 a eu 18 ans... Ils sont même en baisse nette au sein de l'université. La reprise récente (Theulière, 2003) doit beaucoup à des effets d'offre éducative et surtout au meilleur accueil des étudiants étrangers.

Le contexte dans lequel les entreprises opèrent leurs recrutements se transforme donc assez profondément au seuil de l'an 2000. Ce changement sera d'autant plus marqué que l'évolution du niveau de l'emploi sera positive. À une période où les jeunes diplômés (débutants) semblaient légion – impression renforcée par un chômage élevé – risque de succéder une phase où ils seront relativement plus rares, d'autant plus que le niveau d'emploi et les besoins de renouvellement des générations nombreuses du *baby boom* seront élevés.

La tendance générale à la hausse des niveaux de formation est marquée par des inflexions de rythme fortes et rapides. En particulier, sur trois générations, une stabilisation s'opère, alors même que la hausse était particulièrement rapide auparavant. Comment expliquer ces mouvements, non pas tant la tendance générale à la hausse des niveaux d'éducation, mais surtout son accélération et son arrêt brutal ? La recherche d'une telle explication suppose de prendre en compte l'ensemble des facteurs susceptibles de peser sur ces mouvements : les politiques éducatives bien sûr, mais aussi l'organisation de l'appareil éducatif, la demande d'éducation et la construction du lien entre formation et emploi.

LES CAUSES MULTIPLES DE LA HAUSSE ET DE LA STABILISATION

Les évolutions des niveaux d'éducation sont le produit d'un jeu complexe où sont engagés tous les acteurs de l'éducation : l'État et les institutions de formation, les jeunes et leurs familles, les entreprises. Suivant les pays, et les époques, le poids de chacun de ces acteurs peut apparaître plus ou moins déterminant (Vincens 2001 ; Béduwé, Planas 2002). Trois aspects caractérisent la situation française : l'unicité de notre appareil de formation, la relation normative entre formation et emploi, et la fluctuation de la demande d'éducation. Débattre de ces trois aspects apporte, en outre, quelques éléments de réponse à la question suivante : cette stabilisation de la montée des niveaux de formation sera-t-elle durable ?

Un poids important mais non exclusif des politiques et des institutions

La hausse d'éducation puise son origine dans les transformations structurelles du système éducatif ; ces dernières résultent elles-mêmes de décisions politiques : d'ordre général (allongement de la scolarité obligatoire) mais aussi plus « techniques » (création du bac professionnel en 1985). Ces décisions interviennent directement sur l'architecture du système par la création de nouvelles filières ou de nouveaux diplômes, sur les règles d'orientation ou encore sur l'affectation de moyens entre différentes filières. Ces transformations du système créent une offre d'éducation qui, à son tour, contraint fortement la demande de formation exprimée par les jeunes (et leurs familles) au travers de leur décision à poursuivre des études et ensuite de leurs choix de filière (Steedman et Vincens, 2000). Par ailleurs, ces politiques ont été pensées, financées, mises en œuvre et se sont finalement révélées efficaces grâce au contexte économique globalement favorable du XX^e siècle, qui a permis aux familles et aux États d'augmenter régulièrement leurs dépenses d'éducation.

Au-delà des politiques de développement éducatif, les caractéristiques institutionnelles spécifiques de l'appareil éducatif français contribuent fortement à expliquer l'élévation rapide, pour les générations récentes, des niveaux de formation. Le système éducatif français est unifié : la formation générale et la formation professionnelle sont de simples composantes d'un même appareil de formation. Ces composantes sont gérées uniquement par l'État, qui garantit cette unité⁸. Les organisations professionnelles ou syndicales n'ont aucune responsabilité directe dans la gestion de l'appareil éducatif.

Cette unité permet une continuité entre les composantes du système, dans la mesure où les passages de l'une à l'autre sont possibles (sous réserve de succès et dans une relation – de fait – asymétrique). Cette continuité repose sur une nomenclature des formations –

générales et professionnelles – en « niveaux ». Cette nomenclature établit une hiérarchie générale entre les filières : diplômes de formation professionnelle et diplômes de formation générale. Ces diplômes sont pensés, construits, articulés par rapport à ces niveaux et s'ordonnent suivant une échelle le long de laquelle les élèves, puis les étudiants, vont progresser.

Pour les jeunes et leurs familles, l'appareil éducatif est également perçu comme un appareil unique et continu. Progresser en éducation, atteindre un même niveau de formation peut se réaliser aussi bien par la voie générale que par la voie professionnelle ; de même, les droits accordés en termes de poursuite d'études sont identiques, ainsi que, en principe, les espoirs en termes d'accès à un niveau donné au sein de l'emploi.

La continuité de l'appareil éducatif favorise la hausse d'éducation dans la mesure où elle limite les obstacles de fond (contenu de formation, niveau de formation générale atteint) et de forme (conditions d'inscription, connaissance des établissements) à la poursuite d'études. La distinction entre filières professionnelles/filières générales joue bien sûr un rôle, mais celui-ci n'est pas décisif. La diversification des filières, qui fut un instrument important pour favoriser et absorber la prolongation des études, s'est effectuée en respectant cette logique de niveaux. Plus encore, la continuité des niveaux s'est renforcée dans

les années 1980, notamment par la création des baccalauréats professionnels. Elle contribue ainsi à expliquer la hausse observée pour les générations 1970.

Il paraît alors *a priori* peu surprenant qu'après une période de croissance rapide des niveaux de formation, on observe un ralentissement ou même une stabilisation. On peut considérer qu'à une configuration institutionnelle donnée de l'appareil éducatif correspond

un niveau maximum d'éducation pour une génération. Sans évolution des structures, comme des exigences à chaque niveau de formation, l'atteinte de ce maximum interdit la poursuite de l'élévation des niveaux de formation des générations suivantes. Ainsi, la stabilisation observée résulterait de l'atteinte

« [...] à une configuration institutionnelle donnée de l'appareil éducatif correspond un niveau maximum d'éducation pour une génération »

⁸ La responsabilité en matière de formation professionnelle confiée maintenant aux régions, ne contredit pas (pour l'instant ?) la rigidité de ce cadre institutionnel.

de ce maximum. Elle serait durable car les évolutions institutionnelles sont lentes à produire leurs effets.

Ces assertions ne manquent pas d'arguments d'ordre technique. L'accès au niveau du baccalauréat, pierre angulaire de l'élévation des niveaux de formation, dépend évidemment de l'organisation de l'appareil éducatif avant le bac et de la manière dont les élèves le traversent. La formation professionnelle secondaire a longtemps été le niveau de sortie prédominant ; sa forte croissance dans les années 1950 et 1960 en a fait un levier important pour l'élévation des niveaux de formation dans les années 1980 et 1990, notamment par la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel. Aujourd'hui, ces effets de levier s'épuisent, tandis que la part des jeunes sans qualification paraît irréductible. Il existe des marges de manœuvre pour encourager de nouvelles poursuites d'études vers le niveau bac, mais elles demeurent faibles.

Un accroissement de la part des jeunes parvenant au niveau du baccalauréat supposerait d'accepter une diversification encore plus importante de la population atteignant ce niveau. Une telle évolution remettrait très fortement en cause la logique existante de développement de l'appareil scolaire, dans la mesure où l'accès libre à l'université ne pourrait être que difficilement maintenu. L'unité de l'appareil éducatif ne pourrait subsister qu'à condition d'une évolution très forte de l'enseignement supérieur, permettant un glissement de la quasi-totalité de la hiérarchie des niveaux en son sein, ce qui est très improbable.

On pourrait estimer que le niveau actuel d'accès au baccalauréat est équilibré (Joutard, Thelot, 1999), notamment en raison du maintien de besoins de formation inférieurs au niveau du bac. Mais force est de constater que le niveau actuel (un peu plus de 65 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat) a l'avantage de limiter les tensions de l'appareil éducatif résultant de la croissance des niveaux d'éducation. En outre, il ne remet pas en cause la logique générale institutionnelle du système, son unité, les relations entre formation professionnelle et générale. Il semble cependant de plus en plus évident que la stabilisation de ce taux, et notamment le fait qu'il soit essentiellement du à la baisse des bac généraux, provoque un déficit de diplômés du supérieur qui, conjugué aux variations démographiques, va soulever des difficultés économiques à très court terme.

La dimension normative des relations formation-emploi facilite la hausse des niveaux

L'unité de l'appareil éducatif est d'abord un choix politique de la fin des années 1950. Mais c'est aussi un choix indirectement économique. En France, la hiérarchie des niveaux de formation est référée explicitement à une hiérarchie des niveaux de qualification au sein de l'emploi (Affichard, 1983). Cette mise en correspondance des niveaux de formation et des niveaux d'emploi n'est ni une règle ni une description du réel, mais plutôt une référence qui va guider ceux qui gèrent l'appareil éducatif et ceux qui recherchent un titre. En ce sens, on peut parler de norme. Les individus sont informés que l'accès à l'emploi et la rémunération dépendent d'abord du niveau de formation plutôt que du choix d'une spécialité professionnelle.

L'élaboration de cette norme repose sur un ensemble de technologies sociales lourdes et auxquelles les partenaires sociaux, comme l'État, consacrent du temps et des moyens importants. Elle est un point de repère essentiel pour tous les acteurs économiques et sociaux. Les diplômés, couronnant des formations longues, jouent un rôle important dans l'accès à un niveau d'emploi ; il sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau donné de l'emploi⁹ auquel ils sont censés préparer. La correspondance niveau de diplôme/niveau d'emploi repose sur un consensus social dont la base est extrêmement large et dépasse la question de la formation professionnelle. La force de ce consensus tient à l'intrication d'une dimension civique et d'une dimension professionnelle de la formation. La hiérarchie des niveaux de formation est un moyen de clarifier l'accès à des niveaux d'emploi différents.

La correspondance normative entre formation et emploi, et le rôle (perçu et réel) décisif du niveau de diplôme dans l'accès à la hiérarchie des emplois incitent donc à poursuivre des études, toutes choses égales par ailleurs. Cela d'autant plus que l'unicité du système éducatif facilite le choix de poursuite d'études, que sa configuration encourage à maintenir ce choix ouvert le plus longtemps possible, et que la

⁹ Il en résulte que les formations en cours de vie active sont limitées, pour l'essentiel, à des formations courtes qui n'ont que rarement un caractère diplômant.

formation est souvent quasi gratuite, le coût constituant un coût d'opportunité¹⁰.

Aujourd'hui, cette normativité s'érode pour trois raisons principales : l'accroissement des flux dans les niveaux supérieurs, le brouillage des niveaux de formation, les transformations de l'organisation du travail. Elle est cependant trop récente et surtout trop lente pour expliquer l'arrêt de la hausse des niveaux d'éducation. En revanche, elle donne à penser que nous sommes peut-être à un tournant dans la régulation des liens entre formation et emploi.

L'accroissement des flux érode la normativité

Si déjà, depuis quelques années, plus de 60 % d'une classe d'âge parviennent au niveau du baccalauréat, il faudra moins de quarante ans pour que toute la population en âge de travailler ait atteint au moins ce niveau. Cela supposera, si l'on veut que cette norme d'équivalence diplôme/formation se maintienne et joue son rôle de point de repère, que 60 % des actifs soient cadres ou professions intermédiaires¹¹. Aujourd'hui, ce problème n'est pas majeur dans la mesure où l'élévation des niveaux de formation et la transformation rapide des structures d'emploi sont allées de pair. Rien n'assure cependant que cette situation favorable persiste. Les tensions sont déjà nettement

« L'incertitude accrue en sortie de l'appareil éducatif augmentera le coût d'opportunité de la poursuite d'études, venant freiner la demande d'éducation des jeunes »

perceptibles lors de l'insertion professionnelle sous la forme de déclassements à l'embauche. Les mobilités de rattrapage gommant peu la difficulté (Lemistre, 2003) et deviennent progressivement insuffisantes. Des changements dans la norme évoquée plus haut, du type « une formation supérieure ne garantit plus l'accès à l'emploi cadre » ou « un niveau plus élevé de formation devient nécessaire pour accéder

à un certain niveau d'emploi » font partie des évolutions possibles, comme c'est déjà le cas, *de facto*, dans les concours de la fonction publique.

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

La transformation des organisations du travail bouleverse la normativité des relations niveau de formation/niveau d'emploi

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

Les manifestations susceptibles de conforter une telle hypothèse sont multiples : modifications des techniques d'analyse de l'emploi et de la mise en correspondance des formations et de l'emploi au travers des référentiels ; déconstruction des catégo-

¹⁰ C'est-à-dire de renoncement au salaire pouvant être obtenu en entrant dans l'emploi.

¹¹ En 2002, on compte 41 % de diplômés bac et plus dans l'ensemble de la population active et 36 % de Cadres et Professions Intermédiaires (Insee Résultats n° 5, Enquête Emploi 2002, août).

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

En France, on voit ainsi émerger tout un ensemble de certifications nouvelles, CQP (Certificat de qualification professionnelle), certificats professionnels, certificats de compétence, validation des acquis, reflétant un tâtonnement social, une recherche d'autres points de repères pour les agents. Tout ceci, ainsi que la discussion sur la notion de compétence remet en question les diplômes et les certifications, soit pour montrer que les diplômes doivent être conçus de manière différente, soit pour pointer la nécessité de nouvelles certifications fondées sur l'analyse de compétences. Parce qu'ils renvoient aux transformations des organisations du travail et au lien entre le travail humain et l'organisation, ces débats et ces questions révèlent qu'il s'agit d'une tendance de fond et non pas d'un simple mouvement conjoncturel.

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

de qualification, de salaire, ou de fonction. Leur développement remet en cause la normativité des relations formation-emploi.

La notion de niveau devient plus « floue »

Enfin, la normativité se trouve érodée par la diversification et la multiplication des points de sortie du système éducatif¹². Créées pour faciliter les poursuites d'études, ces évolutions introduisent essentiellement de nouvelles modalités de formation et de sélection, plus que de nouvelles spécialités professionnelles. Le niveau, plus hétérogène, perd de sa visibilité. Par ailleurs, la multiplication des passerelles, et surtout l'introduction d'années complémentaires, jouent dans le sens d'une multiplication des points de sortie possibles (la dernière en date étant les licences professionnelles), même si elles apportent une grande continuité au sein du système. L'effet de brouillage qui en résulte est renforcé par le comportement de certains jeunes qui cumulent plusieurs formations ou recherchent des doubles spécialités au sein d'un niveau donné

Le poids d'un facteur souvent négligé : la demande de formation

Les liens de cause à effet entre politique éducative et hausse des niveaux d'éducation ne sont pas toujours clairs, et la demande d'éducation peut jouer le premier rôle. Ainsi, la hausse d'éducation, constatée pour les générations nées entre 1938 et 1950, s'est produite dans un système éducatif structurellement inchangé qui s'est contenté d'accueillir cette plus grande demande de formation. À l'inverse, les générations suivantes, nées entre 1950 et 1960, ont connu les grandes réformes éducatives des années 1960 ; cependant, celles-ci n'ont eu qu'un rôle de « régulation des flux » au sein du système et donc peu d'impact sur le niveau de sortie.

La demande de formation exprimée par les jeunes est elle-même conditionnée par les perspectives offertes par le marché du travail à chaque palier d'orientation.

¹² Ex. : BEP pour la formation professionnelle secondaire, DUT (diplôme universitaire de technologie) de niveau bac + 2 ans, bac professionnel, Nouvelles Formations d'Ingénieur (NFI).

*« leur développement
[des nouvelles
certifications] remet en
cause la normativité
des relations
formation-emploi »*

Ainsi, les générations nées dans les années 1950 ont grandi dans un contexte d'emploi favorable où le marché du travail leur offrait de belles opportunités ; cela peut contribuer à expliquer leur comportement « timide » en matière de recherche de certification scolaire. Au contraire, les générations suivantes (1960-1965), confrontées à la montée du chômage, notamment au chômage des jeunes dans les années 1980-1985, ont connu une forte hausse de leur niveau de formation. Entreprendre des études supérieures devenait un moyen plus sûr d'échapper au chômage, d'obtenir une position sociale plus valorisée, et ceci avec un coût d'opportunité faible. Au niveau secondaire, ces comportements ont été encouragés, et rendus possibles, par la création du baccalauréat professionnel.

L'accélération de la hausse des niveaux de formation des générations 1970 s'explique généralement par un comportement de poursuite d'études fortement déterminé par la situation du marché de l'emploi. En effet, ces générations ont atteint le niveau du baccalauréat entre 1987 et 1995, dans une conjoncture particulièrement défavorable aux jeunes (*cf.* **graphique 2**). L'ampleur du chômage au moment où elles terminent leurs études secondaires est telle que cela les aurait incitées à ne pas entrer sur le marché du travail et à poursuivre leurs études. Les politiques d'emploi du début des années 1980, soucieuses non seulement d'accroître le niveau de compétence de la population active, mais aussi de limiter le chômage des jeunes – ne serait-ce que par rétention d'une part croissante de chaque génération dans le système éducatif – ont encouragé ces comportements. Pour les jeunes, le coût d'opportunité de la poursuite d'études s'était réduit en raison du risque de chômage, mais aussi de la baisse fréquente, au moins relative (sinon même en valeur absolue), de leur salaire (Baudelot, Gollac, 1997). Enfin, l'acquisition d'une formation plus importante apparaissait, plus que jamais, comme un moyen d'accéder plus facilement à l'emploi et à un niveau de rémunération plus élevé.

Selon ce raisonnement, une amélioration de la conjoncture de l'emploi devrait se traduire par des poursuites d'études moins nombreuses. Ceci est confirmé par les travaux récents sur la flexion des taux d'activité des jeunes (Minni, Brunet 2000 ; Minni Nauze-Fichet, 2002). Pourtant, les générations (1978-1979-1980) à l'origine de l'arrêt de la hausse des niveaux d'éducation ont pris leur décision dans

un contexte de chômage encore très élevé (1994-1999), bien avant l'amélioration de la conjoncture de 1999. Comment expliquer ce changement dans la prise de décision vis-à-vis de la poursuite d'études ?

On avancera d'abord l'idée d'un apprentissage inter-générationnel. Les nouvelles générations adaptent leur comportement de poursuite d'études en fonction de la situation rencontrée sur le marché du travail par les générations précédentes. Ainsi, les générations 1978-1980, celles qui sont à l'origine de l'arrêt de la hausse, auraient modifié leur comportement en raison des très grandes difficultés rencontrées sur le marché du travail au début des années 1990 par leurs aînées, les fameuses « générations de l'accélération », pourtant très diplômées.

Il faut pour cela considérer que les années de récession 1990-1995 constituent un véritable changement du contexte d'insertion professionnelle des jeunes. Contrairement au passé, où les diplômés du supérieur court et long étaient relativement à l'abri, un haut niveau de formation, malgré le maintien d'avantages comparatifs, ne protège plus ni d'une période de chômage ni d'une baisse relative du salaire par rapport aux générations précédentes. Tous les diplômés sont touchés et il apparaît, pour la première fois, que le gain ou la protection apportés par une poursuite d'études et par un diplôme supérieur sont moins évidents. Or, ce sont justement les générations 1969-1977, celles qui ont connu une forte hausse de leurs niveaux de formation, qui peinent à s'insérer.

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

Dès 1992, on constate un moindre souhait d'orientation vers des filières générales ou technologiques (Poulet, Esquieu, 2002), celles qui offrent le plus d'opportunités de poursuites d'études, notamment vers le supérieur. Les filières professionnelles, et

notamment l'apprentissage, bénéficient de cette évolution. Pour le supérieur, on a assisté à une inflexion des comportements pour des motifs analogues, avec des choix plus fréquents de filières courtes et une moindre inscription dans l'enseignement supérieur universitaire (Fourcade, Haas, 2002). Ceci explique au moins pour partie l'arrêt de cette surenchère de poursuites d'études pour les générations 1976-1977, la formation professionnelle autorisant des sorties plus précoces.

Cette plus grande orientation vers des filières professionnelles correspond au développement de comportements assurantiels vis-à-vis des difficultés d'emploi. Ces comportements s'appuient sur l'information immédiatement disponible. Ils visent à plus d'efficacité en matière de temps passé à l'intérieur du système éducatif et prennent mieux en compte le coût d'opportunité des études.

Dans le paysage français, ces choix sont relativement nouveaux. Ils ont été rendus possibles par les évolutions institutionnelles récentes (introduction de l'apprentissage dans le supérieur, prolongation de la filière professionnelle au niveau bac, ...). Il n'est pas sûr, en revanche, qu'ils perdurent, et on pourrait assister à de nouveaux changements de comportement. En effet, Poulet (2001, p. 29) remarque que ces choix fluctuent au rythme de l'économie, dont on sait aussi qu'elle peut avoir des effets contradictoires sur les poursuites d'études. Faute d'une connaissance plus approfondie des liens entre demande d'éducation et situation du marché du travail, il est impossible de trancher sur les évolutions futures.

Il semble, cependant, que la demande d'éducation devienne plus variable, plus flexible, voire même plus instable, suivant de façon plus serrée les évolutions socio-économiques¹³. L'attitude qui consiste à poursuivre des études le plus loin possible au sein de la formation initiale ne serait plus stabilisée. Les jeunes seraient plus attentifs aux opportunités éducatives,

¹³ Voir par exemple DEP 02-02 : le pourcentage d'étudiants pensant trouver facilement du travail avec le niveau de diplôme envisagé était de l'ordre de 40 % dans les années 1995-1998 (soit pour les générations 1977-1980 à l'âge de 18 ans, au moment d'entrer à l'université) ; il a considérablement augmenté entre 1998 et 2001, pendant les années de reprise économique, atteignant 70 %. Il semble stagner de nouveau en 2001, montrant que la confiance des étudiants dans la possibilité de trouver du travail suit de très près la conjoncture économique.

comme à celles du marché du travail. Les résultats de l'enquête « Génération 98 » du Céreq montrent que rares sont les jeunes (10 %) qui évoquent la non-admission dans le cycle supérieur pour expliquer l'arrêt de leurs études, tandis qu'ils sont plus nombreux (26 %) à avoir pris cette décision suite à une opportunité d'emploi (Céreq, 2001).

* *
*

« L'attitude qui consiste à poursuivre des études le plus loin possible au sein de la formation initiale ne serait plus stabilisée »

VERS UNE STABILISATION DURABLE DES NIVEAUX DE FORMATION INITIALE

La configuration institutionnelle spécifique de l'appareil éducatif français, la normativité des relations entre formation et emploi, et les comportements des jeunes facilitent des poursuites d'études particulièrement fréquentes, comparativement à celles observées dans d'autres pays européens. Mais aucune de ces dimensions ne peut seule expliquer la hausse d'éducation et, *a fortiori*, l'accélération brutale de celle-ci. La convergence de ces différents déterminants a contribué à renforcer le développement de la formation initiale et le rôle du système éducatif dans la construction et le repérage des capacités professionnelles. Cette convergence repose sur l'idée qu'il était utile, et sans doute nécessaire, de développer la formation pour accroître le niveau de qualification et de compétence de la main-d'œuvre. Tous les acteurs impliqués dans l'éducation, l'État, les jeunes et leurs familles ou encore les entreprises, ont soutenu, malgré des intérêts parfois contradictoires (conflits en termes de salaires, déclassements, chômage des diplômés, attentes professionnelles déçues, ...) cette stratégie qui a abouti, de fait, à développer la formation initiale (Béduwé et Espinasse, 1995). Ce consensus permet d'expliquer la hausse d'éducation, en France, mais également dans des pays comme l'Espagne ou l'Italie, où les systèmes éducatifs jouent des rôles comparables (Béduwé et Planas, 2002).

Malgré de nombreuses incertitudes, il semble que désormais les facteurs qui ont permis d'expliquer la hausse des niveaux de formation par le développe-

ment de la formation initiale divergent. La convergence et la cohérence que l'on a pu observer dans les années de fort développement semblent moins nettes. Certes, le marché du travail reste globalement favorable aux plus diplômés et la demande de nouvelles compétences de la part des entreprises reste élevée ; cependant, la normativité des relations formation-emploi, les comportements des jeunes, la configuration institutionnelle de l'appareil éducatif connaissent des évolutions qui n'incitent pas toujours à la poursuite de l'élévation des niveaux de formation au sein de l'institution scolaire, bien au contraire.

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

En revanche, l'effritement de la normativité semble inévitable. L'émergence de nouveaux points de repères est nécessairement difficile et lente. Ceci joue aussi dans le sens d'une stabilisation durable des niveaux d'éducation. Effritement ne signifie évidem-

ment pas disparition, de même qu'arrêt de la hausse des niveaux de formation n'implique pas le recul de la formation initiale. L'acquisition d'un niveau de diplôme au sein de la formation initiale procure un signal indispensable à l'insertion des débutants. Mais dans le même temps, l'hétérogénéité des diplômés se renforçant, niveau par niveau, la demande de garanties complémentaires lors de l'embauche telles que stages, expérience(s) professionnelle(s), certifications intermédiaires, etc., s'est accrue. Le modèle de développement des capacités professionnelles, fondé sur une hausse des niveaux de formation initiale, a finalement rendu la possession d'un diplôme à la fois totalement nécessaire et totalement insuffisante.

Enfin, il n'est pas certain que les attitudes des jeunes vis-à-vis de la poursuite d'études demeurent aussi stables que par le passé et que le parcours qui consiste à poursuivre ses études le plus loin et le plus longtemps possible demeure la référence. La multiplication des stages liés aux études, des points de sortie, des filières professionnelles, le développement de l'apprentissage et des formations en alternance, les petits boulots, facilitent la saisie d'opportunités aussi bien pour poursuivre des études que pour les arrêter. Ces phénomènes sont sans doute très liés aux évolutions

de la conjoncture et du contexte. Ils conduisent à anticiper une plus grande variabilité de la demande d'éducation qui n'induit pas une élévation régulière et continue des niveaux de diplôme d'une génération, en tout cas au sein de la formation initiale.

Cette perte de convergence montre qu'il existe, à notre sens, une forte présomption pour que la hausse des niveaux de formation de la population, telle qu'elle s'est produite pendant ces cinquante dernières années, c'est-à-dire essentiellement portée par

l'allongement de la période de formation initiale des jeunes, soit stoppée de manière durable¹⁴. Les condi-

*« un nouveau modèle
est en émergence,
accordant une place
non seulement à la
construction des
qualifications mais
aussi à celle des
compétences »*

¹⁴ C'est-à-dire que la courbe de croissance du taux de bacheliers à 30 ans par génération (cf. graphique 2) marquera une inflexion nette et significative pour toutes les générations nées après 1977. Toutes choses égales par ailleurs, en l'absence de « révolution éducative », la pause pourrait durer au moins vingt ans, pour toutes les générations nées et scolarisées aujourd'hui.

tions d'une reprise ne sont, toutes choses égales par ailleurs, pas réunies.

D'un modèle à l'autre

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

L'arrêt probable de la hausse des niveaux de formation conduit à penser que le modèle spécifique de développement des capacités professionnelles des personnes qui en découlait, et qui reposait sur la

prééminence de la formation initiale et son articulation normative aux emplois, trouve ses limites.

De nouveaux points de repères sont recherchés par l'ensemble des acteurs sur le marché du travail et d'autres logiques apparaissent ; elles laissent penser qu'un nouveau modèle est en émergence, accordant une place non seulement à la construction des qualifications mais aussi à celle des compétences (Lichtenberger, Paradeise, 2001).

La formation continue s'est fortement développée après la loi de 1971, même si elle n'a pas eu d'effet – ou très peu – sur la structure de diplôme de la population active. En effet, elle est d'abord une formation centrée sur l'adaptation des salariés aux évolutions des organisations du travail et des technologies, rarement diplômante. Ces nouvelles logiques de développement des compétences sous-tendent l'arrêt de la hausse des niveaux de formation ; cependant, elles pourraient bien aujourd'hui conduire à un rôle accru et nouveau de la formation en cours de vie active en matière d'acquisition de diplômes et de certifications professionnelles, facilitée par la validation des acquis¹⁵.

Mais essayer de caractériser ce nouveau modèle est sans doute prématuré. ■

¹⁵ Cette idée n'est pas originale en elle-même. Elle n'est pas absente de la négociation des partenaires sociaux sur la formation professionnelle continue en 2001. Elle est simplement ici mise en perspective dans les mouvements de hausse puis de stabilisation des niveaux de formation des générations.

Bibliographie

Affichard J. (1983), « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Revue Formation Emploi*, n°4, octobre-décembre, pp. 47-61.

Baudelot C., Gollac M., (1997), « Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ? », *Économie et Statistique*, n° 304-305.

Bédoué C., Espinasse J.-M. (1995), « France : Politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie », *Sociologie du Travail*, 4, pp. 527-556.

Bédoué C., Fourcade B. (1999), *Hausse d'éducation et qualifications des générations*, rapport EDEX, Toulouse, juin.

Bédoué C., Planas J. (2002), *Hausse d'éducation et marchés du travail, Rapport final du projet TSER EDEX*, Rapport pour la Commission européenne, cahier du Lirhe n° 7, mai.

Bédoué C., Germe J.-F. (2003), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *note Lirhe* (03-02) et document de travail CEE n° 27.

- Brunet F., Minni C. (2000), « L'activité des 15-29 ans : stabilisation depuis 1995 », *Premières synthèses* 2000.02, n° 08.3, Dares.
- Céreq (2001), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Céreq, mars.
- DEP RRES (2003), Repères et références statistiques, ministère de L'Éducation nationale, édition 2003.
- DEP (2002), *Les prévisions d'effectifs dans l'enseignement supérieur, constats et prévisions pour les rentrées 2002 et 2003*, Note d'information 02.31, juillet.
- DEP (2002), *Le Baccalauréat professionnel*, Note d'information 02.37, juillet.
- EUROSTAT, (2001), *Les niveaux d'éducation de la population de l'UE sont en constante hausse*, Communiqué de presse n° 57/2001-28 mai.
- Fourcade B., HAAS J. (2002), *L'université moins attractive ? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne*, Note Lirhe 367 (02-11), mai.
- Freysson L., (2001), « Les niveaux d'éducation en Europe dans les années 90, quelques données clés », *Statistiques en Bref*, Thème 3 – 7/2001.
- Gauron A. (2000), *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'Analyse économique 22, La Documentation française, 165 p.
- Germe J.-F. (2001a), *L'élévation des niveaux de formation : éléments pour une prospective dans quelques pays européens*, Rapport de synthèse WP4.2 EDEX, Lirhe, Toulouse, septembre.
- Germe J.-F. (2001b), « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités pour quelles trajectoires ? », *Revue Formation Emploi*, numéro spécial 30 ans d'analyse, n° 76, octobre-décembre, pp. 129-145.
- Joutard P., Thelot C. (1999), *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Le Seuil.
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômés et accès au premier emploi », *Revue d'Économie Politique*, n° 1, janvier-février.
- Lichtenberger Y., Paradeise C. (2001) « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, n° 43, janvier-mars.
- Magnac T., Thesmar D. (2002), « Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 82 à 93 », *Annales d'Économie et Statistiques* n° 65, janvier-mars.
- Minni C., Nauze-Fichet E. (2002), « De mars 97 à mars 2001, une participation accrue des moins de 30 ans à l'emploi », *Note Insee Première*, n° 821, janvier.
- OCDE (2000), *Regards sur l'éducation, enseignement et compétences*, édition 2000.
- Pean S. (2001), *Les bacheliers et leur accès immédiat dans l'enseignement supérieur*, Dep, Note d'information 01.15, mars.
- Poulet P. (2001), « Les tensions dans l'éducation », communication à la journée d'étude du CGP sur *Difficultés de recrutement : effets récurrents et structurels, se souvenir pour prévoir*, 15 mai.
- Poulet P., Esquieu P. (2002), *Vers un enseignement scolaire de masse*, Données Sociales 2002-2003.
- Steedman H., Vincens J. (2000), *Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale*, rapport de recherches, Londres, Toulouse, mai.
- Thelot C., Vallet L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistiques*, n° 334, pp. 3-32.
- Theulière M. (2002), *Les effectifs du supérieur ne progressent plus depuis la rentrée 1996*, Dep, Note d'information 02.58, décembre.
- Theulière M. (2003), *Les étudiants dans l'ensemble de l'enseignement supérieur : les effectifs repartent à la hausse à la rentrée 2002*, Dep, Note d'information 03.55, octobre.

Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Revue Formation Emploi*, numéro spécial 30 ans d'analyse, n° 76, octobre-décembre, pp. 11-34

Vincens J. (2002), « Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs », *Revue européenne de formation professionnelle* n° 25, CEDEFOP, janvier-avril.

Résumé

Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation

Par Catherine Béduwé et Jean-François Germe

La France, comme les autres pays européens, connaît depuis quarante ans une hausse du niveau d'éducation et de formation de sa population. Cette hausse n'est pourtant pas un processus continu. En France, elle s'est récemment et très fortement accélérée pour les générations nées autour de 1970, et s'est brutalement arrêtée pour les générations nées à la fin des années 1970. Ces fluctuations ne résultent pas uniquement des politiques éducatives. L'organisation de l'appareil éducatif, celle des liens entre formation et emploi, le comportement des jeunes, interviennent également. La stabilisation de la hausse, *a priori* durable, peut conduire à l'instauration d'un modèle de développement des compétences où la formation en cours de vie active jouerait un rôle plus actif, notamment dans la distribution de certifications et de diplômes.

