

Education, effets externes, emploi : le cas de la France

Jean Léonard

*Maître de conférences en Sciences économiques, Université Jean Monnet,
Saint-Etienne*

L'éducation réapparaît, dans les années 1980-1990, avec les « nouvelles théories de la croissance », comme un facteur d'efficacité économique, plutôt que comme facteur de croissance, quand la crise dure: la « comptabilité de la croissance » (Solow dixit) effectuée par Denison dans les années 1960 est modernisée, faisant apparaître l'éducation comme source d'effets externes. Cependant ces effets externes doivent être analysés de façon plus large, comme facteurs de cohésion sociale. Alors, tant pour des raisons d'ordre national qu'international (à la recherche d'avantages comparatifs, voire absolus), toute société développée, qui veut pour le moins le rester, a avantage à élever le niveau d'éducation de sa population.

Cela ne va pas sans poser des problèmes quand le nombre croissant de diplômés de l'enseignement supérieur ne rencontre plus l'adéquation passée entre formation et emploi. La conciliation des désirs individuels et de l'intérêt collectif ne peut se faire sans remettre en question cette adéquation (vue comme « équivalence ») et, peut-être bien, des règles sociales qui sont sources d'inégalités. La question n'est donc pas posée aux seuls systèmes de formation, mais à nos sociétés, plus globalement.

La question de la relation entre éducation et emploi se pose de façon brûlante notamment quand elle est abordée au niveau de l'enseignement supérieur. Il n'est pas sûr que les politiciens ou les centres d'études contribuent à rationaliser le débat. Ainsi, il y a peu (en mars 1994), un membre du Gouvernement français, confondant chômage des jeunes et chômage des jeunes diplômés, lançait l'idée d'un « contrat d'insertion professionnelle » (CIP) qui prévoyait la rémunération des « Bac + 2 » à 80 % du SMIC.

Ainsi le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) jette-t-il, alternativement, l'eau chaude et l'eau froide, proclamant une année que « les diplômés d'enseignement supérieur sont armés contre le chômage »¹, pour insister peu d'années plus tard sur « la dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur »². On pourrait reprendre à peu près les propos de l'introduction de l'ouvrage de Paul (1989) : il serait possible, rapidement, de modifier le système d'adaptation de la formation à l'emploi ou :

1. Voir, CEREQ (1992).

2. Voir, CEREQ (1995).

l'Education, quel que soit son niveau, conduit au chômage et ne mérite pas qu'on la développe.

Cependant, alors que se développe un tel discours à court terme, tout un courant théorique remet en scène une relation déjà connue entre éducation, croissance/développement et avantages comparatifs (voire absolus). Alors, plutôt que de « jeter le bébé avec l'eau du bain », ne faut-il pas faire admettre la remise en cause d'une prétendue équivalence entre formation et emploi d'un type donné, en l'occurrence entre diplôme d'enseignement supérieur et accès direct à un statut de cadre ?

La question de la relation éducation-emploi nécessite donc de faire un détour théorique qui se situe dans le temps, dans l'espace et dans la société.

Le plan sera donc le suivant : une première section, traitant des effets externes de l'Education conclura sur l'avantage que les économies nationales ont à développer le niveau d'éducation. Mais ce développement du niveau d'éducation se heurte à une structure des emplois qui peut faire apparaître un « excédent net de diplômés » (Vimont, 1995). La deuxième section vise à montrer qu'il est possible de faire converger avantage collectif et intérêts individuels, à condition de ne pas oublier le rôle discriminant que joue l'appartenance sociale.

Des effets externes de l'éducation

Toute la recherche — sous ses aspects tant analytique qu'empirique — consacrée à la dynamique économique et aux fondements de l'internationalisation-multinationalisation de l'économie lève inéluctablement à un moment ou à un autre, l'hypothèse de l'homogénéité des facteurs, et en particulier du « facteur travail ».

On doit cependant distinguer entre deux courants qui ne sont pas, nécessairement, antagoniques :

- le premier se réfère à la théorie micro-économique de l'investissement en capital humain dont l'initiateur bien connu est Becker (1964, 1975). Ce courant, fondant une (pseudo) demande d'éducation tire des conclusions plutôt inductives, source en partie des contradictions actuelles entre velléités des individus et besoins de la collectivité.

- l'autre courant, issu du premier, certes, se place à un niveau déli-bérément macroéconomique, à la suite, notamment des travaux de Denison (1962, 1967, 1985), voire Solow (1957, 1988, 1994), d'une part, de Leontief (1953) et autres d'autre part.

Mais si ce dernier courant a posé la question, il ne l'a pas résolue. Car il s'agit bel et bien de savoir quels sont les effets de l'éducation, au-delà de la seule accumulation par les individus de savoirs, aptitudes ou attitudes. Ces effets sont, en grande partie, des effets externes et leur accumulation doit être appréhendée au niveau social, c'est-à-dire global, pour fonder une stratégie de développement

du niveau d'éducation, comme facteur de dynamique équilibrée, au plan national et mondial.

Education, croissance et développement : « de nouvelles directions pour un problème ancien »³

La question des rapports entre éducation et croissance est réapparue dans les années 1980 avec les « théories de la croissance endogène ». On ne doit ni minimiser ni glorifier ces approches. En effet, on ne peut pas limiter l'innovation de ces théories au seul domaine de la formalisation, comme semblent le penser Amable et Guelllec (1992), car elles (re)mettent en avant des relations entre éducation (en particulier) et croissance ou développement, qui ont été très discutées, pour être ensuite négligées.

Au-delà de la formalisation, qu'on n'est pas obligé de privilégier pour garantir la scientificité de l'analyse⁴, ces théories, notamment formulées par Lucas (1988, 1990) et Romer (1986, 1990) remettent donc en avant la question, préalablement posée par Denison et d'autres. C'est un point tout à fait positif qui sera examiné dans les deux premiers paragraphes.

Mais la question n'est pas pour autant résolue glorieusement : car si l'éducation produit des effets externes à travers la production : « progrès des connaissances », « *learning-by-doing* », voire à travers l'usage : « *learning-by-using* », elle produit des effets externes moins instantanés, plus durables et cumulables dans le temps (effets intergénérationnels). Surtout, ce qui est trop oublié par les « nouveaux théoriciens de la croissance », l'éducation produit des effets sociaux (donc globaux), qui méritent d'être rappelés dans le contexte actuel où l'on parle tant d'« exclusion sociale »....

Education et croissance : Denison et les autres

La relation entre éducation et croissance a été analysée par Solow (1957), Denison (1962, 1967, 1985), Carré, Dubois, Malinvaud (1972), à partir d'une problématique semblable, basée sur l'utilisation d'une même fonction (celle de Cobb-Douglas), fonction macroéconomique, homogène et linéaire⁵.

A l'origine, la fonction de Cobb et Douglas (1928) avait deux objectifs :

D'une part, l'objectif premier, très explicite, était de vérifier empiriquement la théorie marginaliste de la répartition des revenus. Il est utile de rappeler, en effet que, d'après le théorème d'Euler, quand on est en présence d'une fonction de production homogène et du premier degré, et si les facteurs de production sont

3. Voir, Tallman, Wang (1992),

4. Contre : Lordon (1991) et ses considérations sur la théorie de la régulation.

5. Sur tous ces points, voir en particulier, Abraham-Frois (1991), Henin (1981), Léonard (1973).

rémunérés à la valeur de leur produit marginal, la totalité du produit est épuisée. En d'autres termes, si les deux facteurs (capital et travail), reçoivent l'équivalent de leur apport productif, il y a bien salaire et profit, mais non surprofit : il n'y a donc pas exploitation d'un facteur (le travail) par l'autre (le capital). Car, en effet, et c'est le deuxième objectif que souhaitaient atteindre Cobb et Douglas, si la répartition des revenus aux Etats-Unis était conforme à la théorie, cela entraînait la réfutation de la pseudo-théorie de la paupérisation absolue qui faisait l'affaire de la propagande étatique en URSS à l'époque... La fonction originelle n'était donc pas qu'un instrument scientifique : elle se voulait outil de l'idéologie libérale. On peut se demander si c'était le bon outil pour l'étude de la croissance.

La formulation originelle de la fonction ne visait qu'à rendre compte de la répartition des revenus à un moment donné. Etant donc par essence statique, elle ne pouvait permettre une explication des phénomènes de croissance, qui implique des rendements croissants. La fonction a donc été complétée par la prise en considération d'un « troisième facteur », appelé « facteur résiduel », ou « productivité globale des facteurs ». Outre le fait que ce « troisième facteur » a longtemps été considéré comme « gratuit », du fait de l'utilisation d'une fonction homogène et linéaire à deux facteurs (Lordon, 1991), toute la question qui a obscurci le débat dans les années 1960 a été celle de la « comptabilité de la croissance » (Solow, 1988).

Il faut reconnaître à Denison une vertu qui est la ténacité : après avoir analysé les « sources de la croissance » américaine de 1929 à 1957, répondu aux critiques de Jorgenson et Griliches (1969 ; voir aussi Hetman, 1970), il est revenu sur la question en 1985 (Denison, 1985), pour la période 1929-1982. Grosso-modo, les résultats sont comparables, donnant même plus de poids au « troisième facteur », accordant plus ou moins la même importance à l'éducation, directement (incorporation au travail) et indirectement (progrès des connaissances). Solow (1988) donne à Denison un quitus que personne ne devrait ignorer : « Cette comptabilité (de Denison) détaillée améliore ma première tentative (celle de 1957) mais arrive grosso modo à la même conclusion... La ressemblance se renforce si l'on prend les résultats de Denison à travers le critère « par actif »... L'éducation des travailleurs explique 30 % de l'augmentation du produit par actif et l'amélioration des connaissances joue pour 64 %. Autrement dit, le progrès technique reste le moteur principal de la croissance, suivi par l'investissement en capital humain. Nous ne sommes pas obligé de croire en des chiffres aussi précis, mais leur message est de toute façon clair » (Solow, 1988, p. 20-21).

Il ne s'agit pas de se réfugier derrière un prix Nobel d'économie, mais de reconnaître, à travers lui, que Denison avait plus qu'effleuré la question : l'éducation, directement ou indirectement, était un facteur important de la croissance. Et, surtout, de reconnaître que la controverse surgie autour des travaux de Denison pouvait entraîner des doutes, voire un « désarroi chez les économistes » (Hetman, 1970). En effet, Jorgenson et Griliches, tentant de mesurer avec plus de précisions les quantités d'output et d'input, ont voulu montrer que la croissance pourrait être expliquée sans résidu, ou presque (Léonard, 1973). En outre, la question restait posée de la façon dont l'éducation produisait ses effets sur la croissance.

En effet, Il est trop critiquable de supposer que les revenus des facteurs, étant basés sur la valeur de leur produit marginal, reflètent... leur productivité, et donc le niveau d'éducation : car il s'agit d'un raisonnement circulaire, fort peu démonstratif.

En effet (Léonard, 1973), on suppose, d'abord, que dans certaines conditions (concurrence complète, rendements d'échelle constants, etc...), l'équilibre (microéconomique et macroéconomique) apparaît quand les facteurs sont rémunérés à la valeur de leur productivité marginale. On en déduit que lorsque les revenus sont plus élevés, la productivité est plus élevée. Enfin, si des revenus plus élevés sont liés à des niveaux d'éducation plus élevés, c'est que l'éducation accroît la productivité des facteurs.

De même, Il est également trop critiquable de supposer que la productivité des facteurs (et notamment du travail) n'est qu'affaire d'individus isolés, dans le temps et dans l'espace. La coopération entre individus de niveaux d'éducation comparables est facteur de rendements croissants. Il faut donc, plus encore, considérer la productivité globale des facteurs. On ne peut donc plus rester au niveau des individus : on doit se demander ce qu'est la productivité globale des facteurs, et quelles sont les incidences de l'éducation, voire du progrès des connaissances, sur cette dernière.

Ce sont ces questions qui permettent, d'une part, de comprendre les silences des années 1970, ou l'annonce d'un certain effacement de l'économie de l'éducation (Eicher, 1990) voire la fin de cette dernière (Godet, 1988) ; et d'autre part, et c'est heureux, un certain renouveau dans ces dernières années.

Education et « nouvelles » théories de la croissance

La théorie de la croissance, on le sait, a suivi plusieurs phases : l'approche post keynésienne (Harrod, Domar et la « nouvelle école de Cambridge »), qui rendait nécessaire l'intervention de l'Etat pour assurer un équilibre dynamique de plein emploi ; l'approche néoclassique (avec Solow et ses successeurs) qui tentait, au contraire, de montrer la non-nécessité de cette intervention publique. S'il y a un renouveau dans les années 1980, « qui ne montre encore aucun signe d'épuisement » (Solow, 1994), c'est en grande partie parce que les travaux de Lucas, Romer, et autres, ont permis de lever certaines hypothèses de base du modèle néoclassique très walrasien. En particulier, et c'est en ce sens qu'il ne s'agit que d'un re-nouveau, sont levées les hypothèses de rendements d'échelle constants et d'absence d'externalités.

Si le rôle de l'éducation est privilégié dans cet article, il ne faut pas oublier que le rôle des rendements croissants a été complètement mis sous silence par Solow en 1956, alors même que l'on sait qu'on peut remonter au minimum à Marshall (1920) et Young (1928), pour prendre connaissance de l'existence des rendements croissants et de leurs effets bénéfiques. De la même manière, on sait bien que dans les années 1930, Robinson (1933) et Chamberlin (1933) ont montré que les rendements croissants conduisent à la disparition de la concurrence complète sous la forme de la concurrence imparfaite ou monopolistique.

Enfin, et Solow (1994) le reconnaît, le modèle de Domar (1947) repose bien sur le concept important de productivité globale des facteurs quand il est traité de l'« effet de capacité » de l'investissement, qui s'ajoute à l'« effet de revenu ». En effet, cet effet de capacité est $I\sigma$: si I est le montant de l'investissement, σ est la « moyenne de la productivité potentielle sociale de l'investissement ». σ se rapporte à l'augmentation de la capacité de production de toute la société, d'une

part ; d'autre part, σ a un caractère potentiel, ce qui signifie que si σ est élevé, l'économie est capable d'accroître sa production. On retrouve chez Domar ce que Rosenstein-Rodan (1943) nous indiquait quelques années auparavant ; un investissement est d'autant plus efficace (aux points de vue privé et collectif) qu'il se développe dans un environnement favorable, c'est-à-dire fondé sur la coopération/globalisation.

On a pu voir, avec les travaux de Denison en particulier, que la prise en compte du capital humain n'est pas une nouveauté. Mais les modèles de la croissance endogène donnent à l'éducation (en particulier⁶) une fonction motrice de la croissance, accroissant l'efficacité du capital fixe, générant le progrès des connaissances, donc le progrès technique ; l'éducation comme investissement en capital humain devient donc facteur de productivité globale des facteurs. C'est donc sur la coopération entre capital physique incorporant le progrès technique et travail doté de capital humain, et entre travailleurs dont la qualité de la force productive s'élève, qu'insistent les modèles de Romer et, surtout, de Lucas.

Au-delà de la formalisation souvent très micro-économique, on peut retenir de ces modèles les points forts suivants :

— l'éducation d'un individu accroît son efficacité et celle de ceux qui coopèrent avec lui (effets externes réciproques),

— l'efficacité provenant de l'éducation d'un individu se développe dans le temps, du fait de l'accumulation (reproduction élargie) des savoirs passés, dans la force productive des différents facteurs (effets externes intergénérationnels).

On pourrait penser que la question est résolue : l'investissement en capital humain doit être développé par la collectivité, parce qu'il permet d'augmenter l'avantage collectif. Il est heureux, d'ailleurs, que les principaux théoriciens de la dite croissance endogène redonnent à l'intervention publique un rôle plus important que ne l'a fait longtemps la théorie néo-classique walrasienne.

Mais ce « renouveau » favorable à l'éducation pose trois questions :

- la première porte sur l'opposition entre la technologie, bien « non rival », et le capital humain, incorporé dans les individus, bien plutôt privatif,
- la deuxième porte sur les rapports entre progrès technique et éducation,
- la troisième amène à se demander comment mesurer la productivité globale des facteurs, sur un plan strictement économique :

L'éducation est-elle un bien collectif pur ?

Romer, comme Lucas, insistent à un moment ou à un autre, sur la différence qu'il y aurait entre la technologie et le capital humain, par référence à la théorie des biens collectifs, développée par Samuelson (1954) et par d'autres dont Musgrave (1968).

Un bien collectif pur est en effet définissable par deux caractéristiques : la non-rivalité dans l'usage et la non-exclusion des usagers.

6. En particulier, dans la mesure où les dépenses de santé, le progrès des connaissances, etc., sont un facteur de production et de reproduction (élargie) du capital humain.

Pour Romer et Lucas, la technologie serait un bien « non rival » car, progressivement, accessible à tous, alors que le capital humain, étant incorporé, serait, par nature, appropriable par les individus.

Il ne fait aucun doute que la technique est de plus en plus diffusée à travers les secteurs, les branches, les économies. C'est ce qu'on appelle les « transferts de technologie ». Mais la technique est incorporée dans les biens d'équipement, dans les produits, dans les processus de production.

Certes, la « technique incorporée » dans l'homme (le capital humain) n'est pas toujours « cessible à merci », mais elle est transmissible à autrui, dans le temps et dans l'espace. En ce sens, capital humain, progrès des connaissances, progrès technique, sont intimement liés et apparaissent de façon dominante comme des « biens non rivaux ». Encore faut-il que l'espace de transmission soit homogène, comme nous le verrons plus bas. Encore faut-il pour que le capital humain soit un bien collectif plus ou moins pur, comme la technologie, d'ailleurs, qu'il ne fasse pas l'objet d'exclusion. C'est une question qui sera traitée plus loin.

Du progrès technique et de ses relations avec l'éducation

Quand on relie progrès technique et dynamique, on se réfère toujours à Schumpeter (1939). Mais Schumpeter ne fait référence qu'à l'innovation, et non à l'invention. Et, surtout, Schumpeter n'explique l'innovation que par rapport à l'« assomption de risque ». L'innovation n'est, alors, que l'instrument de l'objectif de l'entrepreneur : le profit. Quant à l'invention, elle ne naît pas, en général, d'une élucubration d'un « savant dans sa tour d'ivoire », mais des besoins sociaux : la production de la science, et donc de la technique, est indissociable du niveau d'éducation de la société, et sa diffusion est largement permise par ce niveau d'éducation (entre autres facteurs).

Cette production et cette diffusion de la technique peuvent se faire par différents moyens :

- la formation, initiale et continue, des chercheurs et enseignants-chercheurs,
- la formation par l'apprentissage (« *learning-by-doing* ») théorisée par Arrow en particulier (Arrow, 1962),
- la formation par l'usage (« *learning-by-using* »), développée plus récemment par Rosenberg (1982 — voir également Le Bas, 1985).

Il apparaît, en conséquence, que progrès des techniques, progrès des connaissances et éducation sont indissociablement liés. Comment peut-on réellement les distinguer ? Ils forment la base de la productivité globale des facteurs.

De la productivité globale des facteurs :

Dans la théorie marginaliste néo-classique, la productivité (moyenne ou, plus encore, marginale) n'est que la productivité apparente d'un facteur, « *ceteris paribus* ». Car, dans la réalité, les résultats que l'on impute à un facteur sont ceux de la combinaison de ce facteur aux autres, sauf à privilégier un facteur (la force de travail) et ne considérer que la force productive de ce facteur. Mais même dans ce cas (qui ne relève plus de la théorie néoclassique), la force productive du travail dépend des moyens de production mis à la disposition de ce dernier⁷. Concrètement,

on ne peut donc mesurer que la productivité globale des facteurs, autrefois appelée « surplus ». Il faut ajouter que la notion de productivité est issue de la théorie de la production. Même si elle n'est qu'apparente, on ne peut la mesurer que si on peut distinguer entre le produit et les facteurs ; or ce qui est possible dans la production matérielle ne l'est guère dans la production de services (ou « servuction » Barcet, 1987) où l'on peut parler de « production conjointe » (De Bandt, 1991), dans la mesure où la « productivité » du facteur (le prestataire) est indissociable de l'autre (le bénéficiaire/utilisateur). Dès lors que la production de services, on le sait, se développe de façon croissante dans les économies capitalistes développées, on peut de moins en moins parler de productivité de facteurs, sinon en termes de productivité globale.

En conclusion, même s'il vaut mieux parler de développement que de croissance, « quand les crises durent... » (Basle, Mazier, Vidal, 1984), l'éducation (ré)apparaît comme un facteur d'efficacité économique, d'une manière directe ou indirecte, notamment à travers ses effets externes. Mais on ne peut se contenter de rester au seul niveau strictement économique. Les effets de l'éducation se produisent et se développent au niveau de la société toute entière.

Education et externalités

On peut, d'abord, reposer la question des externalités dans l'histoire économique pour insister sur les externalités liées à l'éducation sous un aspect plus global.

Histoire économique des externalités

Si le concept d'« économies externes » apparaît surtout chez Marshall (1920, 1990), ce n'est pas par hasard. La première édition des « *Principles of economics* » date de 1890, époque où l'Angleterre, « berceau » du capitalisme industriel, devient progressivement ce que Cairnes (1874) appelait un « pays prêteur évolué » (ou pays mûr), c'est-à-dire un pays qui devient typique de ce que Lenine (1916) surnommait le capitalisme rentier, arrivé au « stade suprême » (l'impérialisme). Cette tendance à la stagnation que connaît l'économie anglaise en cette fin du XIX^e siècle⁸ a amené, me semble-t-il, Marshall à nuancer la loi des rendements décroissants en faisant apparaître l'existence d'économies externes aux firmes, dans le cadre spatial du « district ».

Au moment où la théorie de l'équilibre général walrasien (Walras, 1874) se fondait sur deux hypothèses qui ont trop perduré : les rendements d'échelle constants ou décroissants, et l'absence d'effets externes, l'apport de Marshall est très positif, insistant sur les interrelations entre individus et entre les individus et leur environnement. Nous verrons que Marshall avait insisté, bien avant les théoriciens de la « croissance endogène » sur les effets externes de l'éducation. Ce n'est que dans les années 1940 et ultérieurement que la question des économies externes a été à nouveau posée⁹. Ainsi Rosenstein-Rodan (1943), dans son article déjà cité, met d'une part l'accent sur l'incitation à investir, qui sera

7. Pour en terminer très provisoirement avec ce point, même si on considère que seul le travail est source de valeur, la force productive du travail dépend de ses rapports avec les autres moyens de production : en ce sens, le taux de plus-value tend à s'élever avec la productivité globale des facteurs.

d'autant plus forte que les investissements se feront dans le cadre de coopération et de complémentarité (ainsi en est-il, en particulier, des dépenses d'investissement en formation de la force de travail) ; d'autre part, l'auteur insistait sur la nécessité d'analyser les effets de l'investissement pour définir le niveau optimal, compte tenu des externalités et indivisibilités : ainsi on peut se demander quel peut être le niveau optimal de décentralisation, pour tout investissement, notamment en éducation ¹⁰. Mais c'est avec de Scitovsky (1954) que la question va être théorisée de manière synthétique. L'auteur en effet a distingué entre les « externalités technologiques », qui sont par nature, externes au système considéré, et les « externalités non technologiques » qui sont le plus souvent pécuniaires. Si Jessua (1968) insiste plus particulièrement sur les premières, en s'appuyant sur la théorie des jeux, c'est surtout Catin (1985) qui va développer une approche très large du concept, posant que « l'externalité exprime des relations de l'individu finalisé avec son environnement social dans le fonctionnement de tout le système ».

Il est certain que les externalités pécuniaires liées à l'éducation sont importantes, dans la mesure où la recherche d'une productivité accrue de la force de travail n'est qu'un sous-objectif (objectif intermédiaire) des organisations à but lucratif : l'élévation du niveau, la modification du contenu, de la formation de la force de travail sont grandement dérivées de la recherche de profit.

Cependant une collectivité doit dépasser la recherche de la satisfaction des seuls intérêts individuels à court terme. En ce sens, la notion d'« externalités technologiques » est plus pertinente pour ce qui nous concerne : ces externalités trouvent leur origine dans l'existence d'un produit joint dont peut bénéficier une collectivité. Ce produit joint peut accompagner une production ou un usage ¹¹ privatif, tout comme l'usage d'un bien collectif, plus ou moins pur. La notion de produit joint renvoie donc, très généralement, aux processus de socialisation, et donc à la nécessité d'une régulation globale qui, dans ce cas, ne peut être à l'évidence le marché.

L'existence d'externalités rend donc nécessaire l'intervention publique qui doit favoriser les externalités positives (économies externes) et empêcher la naissance et la diffusion d'externalités négatives (déséconomies externes).

Histoire de l'économie de l'éducation

Il est curieux que les « racines » de l'économie de l'éducation ne soient, en général, trouvées que chez Smith, voire Marx (Eicher, 1990), alors que Marshall (1920) consacre un chapitre court mais très pertinent (chapitre VI du livre IV) sur la question qui est, d'ailleurs, très cité par Becker (1964).

Dans ce chapitre, Marshall fait la distinction tout à fait pertinente entre compétences générales (« general ability ») et compétences spécifiques (« specialised ability ») insistant sur les variables qui déterminent l'offre des « compétences générales ». En particulier, pour Marshall, c'est le milieu socio-culturel qui conditionne, avant l'école, ce que seront les individus. Dès lors qu'il n'y

8. Le « mal anglais » n'a pas été découvert par Bacon et Eltis (1978).

9. Je m'inspire en partie de la thèse de Perrat (1987).

10. Voir, sur ce point Léonard (1989).

a pas de fatalité à la naissance, Marshall souhaite que l'éducation devienne un « investissement national », du fait de ses effets externes : « Tout ce qui est dépensé durant de longues années pour ouvrir l'enseignement supérieur aux masses serait très largement rentable si cela permettait l'épanouissement de plus de Newton ou Darwin, Shakespeare ou Beethoven » (Marshall, 1920, p. 180¹²). Il reste que Marshall doute des volontés des parents d'aller plus loin dans cet effort : Marshall effleure rapidement la question que nos sociétés affrontent quotidiennement de plus en plus : comment agir sur les phénomènes d'exclusion, de délinquance, ou, plus généralement, de reproduction des « inégalités » et « barrières sociales ». Weisbrod (1962) répond en partie à cette question. Pour cet auteur, les effets externes de l'éducation peuvent être perçus à trois niveaux :

Les bénéficiaires liés à ceux qui reçoivent la formation par des relations d'emploi

N'insistons pas sur ces aspects économiques qui sont largement privilégiés par les théoriciens de la « croissance endogène ».

Il faut, néanmoins, rappeler que Weisbrod, comme Marshall, et d'autres, mettent le doigt sur la question : la production capitaliste, basée sur la coopération des travailleurs, bénéficie de l'éducation de plus en plus élevée des travailleurs. En conséquence, tout autant que les employeurs, les travailleurs ont intérêt, individuellement et collectivement, à voir leur niveau de formation s'élever.

Il faut ajouter que ce que l'on appelle « le marché du travail » a changé : nous sommes en présence de mutations économiques (accroissement de la productivité, multinationalisation) et sociales (« effets de substitutions » dus au développement de l'éducation à tous les niveaux), sur lesquelles il sera revenu. De telles mutations entraînent des réflexes de réglementation sans discernement ou des tentatives de flexibilité totale des salaires (Hajan, 1992). Ne vaut-il pas mieux améliorer la formation initiale de base, dans la perspective d'une éducation permanente et d'une amélioration constante des compétences ? On perçoit que l'élévation du niveau d'éducation est un facteur de meilleure cohésion sociale, surtout en temps de crise qui dure...

Les bénéficiaires liés à l'éducation de la famille d'origine

Marshall, déjà, puis Weisbrod, effleurent la question. Nous y reviendrons à la fin de cet article. Mais on peut dire, déjà, que la réussite dans le système d'éducation et, ensuite dans la vie professionnelle, dépend de l'origine socio-culturelle, plus que de l'origine sociale au sens réduit que l'on pourrait figer dans un dogme peu marxiste (Léonard, 1973). Il est des familles « éduco-gènes » et d'autres non¹³ qui développent leurs capacités de générations en générations. Ces effets externes intergénérationnels demandent du temps : on ne peut vouloir les produire rapidement. Et si les familles sont peu aptes à les produire, n'est-ce pas la base d'un « investissement national » ? On peut penser, par exemple, que l'éducation des filles est une clé de leur émancipation et d'effets externes positifs

11. En ce qui concerne l'usage, voire la consommation, on se rappelle le fabliau du « pauvre et du rôti » : Flamand (1964).

12. Traduit par l'auteur.

pour leurs filles et l'humanité tout entière (et pas seulement pour les pays dits en voie de développement : Lundgren, Wahren, 1993).

Enfin, les bénéficiaires liés aux relations de voisinage (au sens large)

L'éducation, et notamment l'enseignement supérieur, doit se donner des objectifs. Il n'est pas sûr que la France et ses gouvernements se soient donnés jusqu'à présent une véritable politique d'enseignement. En Grande-Bretagne, au début des années 1960, le « rapport Robbins » (1963), donnait, entre autres objectifs, celui de « transmission d'une culture commune et de modèles communs de vie en société » (Léonard, 1973, pp. 107-108). Même si on ne peut éluder, aujourd'hui tout comme il y a quelques décennies, cet aspect conservateur de l'institution scolaire (au sens large), on doit considérer que l'éducation a bel et bien une fonction de socialisation (acceptation des valeurs sociales communes minimales) et d'adaptation des comportements à ces valeurs (non-pratique de déviances ou de délinquance)...

C'est en ce sens que, hors hypocrisie, on doit donner à la collectivité une fonction que n'assument pas toujours les familles non « éduco-gènes ».

Il apparaît donc que dans nos sociétés en crise (économique, sociale, culturelle...) les effets externes de l'éducation obligent la collectivité nationale à la fournir et à la diffuser le plus largement possible. Cela est encore plus vrai au niveau mondial.

Education, progrès des connaissances et avantages comparatifs

Les théories traditionnelles qui souhaitent fonder l'échange international sur l'existence d'un avantage comparatif, voire absolu, ont reconnu progressivement que cet avantage n'est pas donné « naturellement » ou une fois pour toutes. Il est le résultat d'une production de techniques, de capital humain, etc.

Cependant, dépassant, englobant le processus d'internationalisation des échanges, se développe depuis quelques décennies un autre processus, qui est qualifié de multinationalisation, de transnationalisation, qui dessine la formation d'une économie mondiale. Les Etats nationaux, devenant stratèges, doivent élaborer des politiques de formation pour élever le niveau d'éducation, comme reflet et source d'un développement digne de l'aube du XXI^e siècle.

Des théories traditionnelles de l'échange international, et des enseignements que l'on peut en tirer

13. « Une famille "éduco-gène" est une famille où les enfants peuvent se développer dans une atmosphère favorable et qui, sur le plan tant social qu'intellectuel oriente ses efforts dans la même direction que l'école » (Floud, 1961).

Ces théories, bien connues, sont, d'une part, celles qui partent de la position de Smith (1776) revue par Ricardo (1817), et développée par ce que certains (Mucchielli, 1987, par exemple) appellent des « approches néotechnologiques » ; d'autre part celles que l'on regroupe sous l'appellation du modèle Heckscher-Ohlin-Samuelsou (Heckscher, 1919 ; Ohlin, 1933 ; Samuelson, 1949), et qui ont fait l'objet d'analyses « néo-factorielles ». Elles ont fait l'objet de critiques depuis l'analyse de Léontief (1954 ; voir également de Bernis 1987), débouchant sur les « nouvelles théories » de l'échange international (Siroen, 1995).

On sait que les critiques ont insisté sur le fait que l'avantage comparatif n'est pas donné une fois pour toutes : il est le résultat d'une production par le biais de la recherche-développement, les effets d'agglomération (Catin, 1991, 1993) et ce que l'on a coutume d'appeler la qualification de la force de travail. Il sera revenu sur cette question, tant la confusion est souvent faite entre formation et qualification (voir *infra*).

Les études de corrélation les plus récentes, qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Léontief montrent que la qualification de la force de travail accroît l'avantage comparatif de la France (Gallais, Gautier, 1994), tout comme de certaines de ses régions (Renard, 1993). Certaines études (Vimont, 1993, 1995) vont même jusqu'à transformer la corrélation en analyse dynamique : le commerce extérieur de la France aurait un effet « qualifiant » sur la structure des emplois.

Ce n'est pas étonnant, quand on sait que ce sont les régions où sont très présentes les filiales d'entreprises étrangères qui sont les plus exportatrices (Hatem, 1995, et Renard, art. cité). Les autres régions, et donc l'économie française, doivent développer une stratégie plus novatrice et qualifiante dans les emplois « d'entraînement » plus que « d'accompagnement », comme aime à le répéter Vimont (1986, 1991). Et pourquoi pas dans des secteurs délaissés depuis le temps de l'« impératif industriel » (Stoleru, 1969) qui permettraient de boucher « les trous du commerce extérieur » (Chatelain, 1984, Beaud, 1983, Léonard, 1986), en produisant des formations qualifiantes, et donc rémunérées en tant que telles.

Il apparaît finalement que si on se situe au seul niveau de l'échange international, les avantages comparatifs de l'économie française reposent sur le développement de l'éducation et le progrès des connaissances (au sens large).

De la tendance à la mondialisation de l'économie et des rapports entre Etats nationaux et entreprises multinationales

Depuis plusieurs décennies, le développement de l'internationalisation et de la multinationalisation ancre les économies capitalistes nationales dans un processus de mondialisation de l'économie (Beaud, 1987 ; Michalet, 1985, 1988, 1989 ; etc...). La multinationalisation des activités économiques est le fait des entreprises, de manière indubitable. Elle a pour conséquence de produire de l'homogénéisation, de l'indifférenciation au plan économique, quand, au plan politique, les Etats-nations continuent à produire et à reproduire des disparités et une hiérarchie. C'est bel et bien de cette opposition entre la dimension multinationale de l'économique

et la dimension nationale (plus ou moins contrainte) du politique que tend à se développer une économie mondiale.

Cette mondialisation, qui a donc pour acteurs principaux les entreprises, entraîne de nouveaux rapports entre Etat et entreprise (Petrella, 1989). En effet, si on se place au niveau de l'évidence, on constate que, d'une part, les entreprises sont les acteurs-clés de la mondialisation, c'est-à-dire de l'affectation mondiale des ressources, et d'autre part, que les Etats seraient plutôt suiveurs que meneurs, en matière de décisions stratégiques. Mais au-delà de cette apparence, Etats et entreprises entrent dans une dynamique nouvelle, dont la vraie nature serait la suivante :

— Les entreprises ont besoin des Etats nationaux pour faire face à la mondialisation et pour se mondialiser ;

— Les Etats nationaux ont besoin des entreprises mondialisées pour assurer la continuité de leur légitimité et leur avenir en tant que « formations politiques et sociales locales ».

L'analyse de Petrella, rejoignant celles de bien d'autres (y compris les théoriciens de la « croissance endogène »), nous indique que les Firmes multinationales ont besoin des politiques publiques nationales (voire plurinationales) pour étendre leurs activités.

En particulier :

— les coûts croissants de la R & D, dans un contexte plus incertain, amènent les entreprises à chercher des appuis auprès de l'Etat ;

— les produits ont des cycles de vie plus courts, d'où l'intérêt des marchés publics pour les produits incorporant de la « haute technologie » ;

— les pays industrialisés connaissent une rareté relative de travail qualifié : le rôle de la formation est ainsi privilégié.

Sans doute les intérêts des Firmes multinationales, de quelque origine qu'elles soient, n'ont pas de raison de converger avec l'intérêt collectif national. Cela ne doit pas signifier que les Etats nationaux se contentent de gérer les « problèmes » (de l'emploi, du non emploi, etc.), qui naissent de la stratégie des Firmes multinationales. Si ces dernières ont intérêt à trouver de la force de travail qualifiée dans une économie nationale, la possibilité de convergence d'intérêts privatifs et collectifs apparaît, notamment au niveau des formations professionnelles.

La stratégie des Etats nationaux semble claire, à la fin de cette première analyse : nos sociétés doivent se donner comme objectif premier l'élévation du niveau de formation de leur population. Il se peut que cet objectif apparaisse, à un double point de vue (des individus, et des gouvernants), difficile à mettre en œuvre. Mais il doit être « une ardente obligation » pour permettre de maintenir et développer nos économies.

Education, appartenance sociale et emploi

La section précédente insiste sur l'avantage certain, en terme de développement plus encore que de « croissance endogène », que les économies nationales, sans exception, retirent de l'élévation du niveau moyen d'éducation.

Si on raisonne globalement, on ne peut nier l'évolution de ces dernières décennies : une proportion croissante de la population des économies dites développées obtient un diplôme d'enseignement secondaire, puis supérieur. Les chiffres sont trop connus pour y insister, tout comme leur appréciation journalistique (Bedarida, 1994). Cet avantage collectif peut être ressenti différemment par les individus, dès lors qu'ils n'acceptent pas — faute de la comprendre — une évolution qui devrait permettre de faire converger intérêt collectif et intérêts individuels. En effet, plutôt que de soutenir que nos sociétés connaîtraient une contradiction difficilement soluble entre « l'inflation de diplômés » et la « pénurie d'emplois » (Lebaube, 1995), n'est-il pas préférable de faire comprendre aux individus que la relation entre formation et emploi n'est plus la même en 1995 qu'il y a quelques décennies ? Certes, les économies capitalistes ne produisent plus autant d'emplois sur leurs territoires, parce que les firmes multinationales en produisent ailleurs, et parce que la force de travail est devenue plus productive. En particulier le progrès économique traduit par l'élévation de la « productivité globale des facteurs », et notamment de la force de travail, aurait son envers : le chômage et, en particulier le chômage des jeunes.

D'une part, il faut distinguer entre le taux de chômage, qui se rapporte à la totalité des actifs, et la part du chômage dans la population qui tient compte du taux d'activité de la catégorie considérée (Méron, Minni 1995). Si le taux de chômage est élevé chez les jeunes de 15 à 29 ans (20 % en 1994), la part du chômage est deux fois plus faible. D'autre part, l'article cité le montre bien, le taux de chômage décroît avec le niveau du diplôme et le temps passé depuis la fin des études (« ancienneté sur le marché du travail »).

Il apparaît donc que « le diplôme est efficace à moyen terme ». Mais la relation entre éducation et emploi n'est pas aussi simple que ne le souhaiteraient les jeunes diplômés impatientes ou peu au fait de l'évolution globale. Cette relation nécessite de faire un certain nombre de distinctions, qui permettent de comprendre un processus, plus qu'une adéquation statique. Ce processus nécessite une régulation qui ne peut être individuelle. Il faut donc reposer la question de la planification. Cependant, le risque que certains perçoivent, d'un « excédent net de diplômés » (Vimont, 1995), ne doit pas faire oublier que nous ne sommes pas dans une société « en général » : l'appartenance sociale permet d'identifier ceux qui sont exclus de l'éducation et de l'insertion professionnelle. Tels sont les points qui seront successivement abordés.

Formation, qualification, emploi

De distinctions essentielles

Dans des sociétés statiques ou à évolution lente, la relation entre formation et emploi est extrêmement simple : le processus de production est en même temps processus de formation : « formation sur le tas » (« *On-the-job-training* », nous indiquait Becker (1964), par opposition à la formation générale). On conçoit aisément que dans des sociétés dynamiques, dominées par les changements (non uniquement techniques) le système productif ne puisse plus assurer cette formation. Cette dernière va être produite et diffusée en grande partie à l'extérieur du système productif, répondant à des objectifs qui dépassent les seuls besoins du système productif du moment. Le système de formation, tendant à s'autonomiser, produit des formations qui ne sont plus directement adaptées à des emplois précis. La relation entre formation et emploi nécessite une intermédiation qui est la qualification, que l'on peut aussi assimiler à la formation spécifique, complétant la formation générale par l'expérience, l'apprentissage.

Il faut donc distinguer, pour le moins, entre formation générale et formation spécifique (professionnelle), quand on parle d'éducation. Si l'éducation est facteur de développement, c'est par le biais des externalités perçues au sens large. Ces externalités ainsi conçues sont le fruit de la formation générale, qui permet de satisfaire à la fois des objectifs économiques et non économiques. Si le système productif a besoin de force de travail qualifiée de tous niveaux, la société a besoin, à notre époque, pour assurer sa reproduction, d'individus capables de comprendre cette société et de participer à son développement : la formation générale peut remplacer avantageusement le « bâton ». En conséquence, nos sociétés ont besoin de développer au plus haut niveau cette « culture générale ».

Il n'y a pas d'antagonisme entre formation générale et formation spécifique. Nos sociétés évoluent, les emplois qu'elles produisent ne sont pas immuables : l'adaptation aux emplois changeants est facilitée par une formation générale élevée : « la formation de capital humain doit être conçue non plus dans la perspective d'une préparation à une profession effectuée une fois pour toutes, mais dans la perspective d'une éducation permanente et d'amélioration constante des compétences » (Hajan, 1992). Comme le soutient de manière très pertinente Vimont (1995) nos sociétés doivent passer « d'une relation formation-emploi consécutive à une relation formation-emploi simultanée ».

L'objectif collectif d'élévation du niveau de formation générale semble être réalisé par l'augmentation de ce qui est appelé la « demande sociale » d'enseignement, notamment supérieur. Cette demande sociale est souvent basée par les théoriciens sur une notion implicite d'investissement en capital humain de nature individuelle (Becker, ouvrages cités), ou de mobilité sociale (Léonard, 1973). Cette « demande sociale », qu'il faut relativiser (voir *infra*), peut être analysée soit comme un « effet d'imitation », soit, surtout, comme le résultat d'un effet de substitution. Cet effet de substitution (OCDE, 1966) désigne l'incidence de la répartition de la population active à la recherche d'un emploi par profession, niveau et type de formation, sur les structures d'emploi. Il a été mis en évidence par l'observation de la politique d'emploi des chefs d'entreprises. « Si de nombreux titulaires d'un diplôme donné, la licence en droit par exemple, cherchent un emploi, les entreprises auront tendance à accroître leurs exigences, et recruteront des licenciés en droit, pour des postes qu'elles auraient pourvu, dans d'autres situations, avec un personnel de formation moins élevée » (Vimont, 1970, cité par Léonard, 1973).

Cet effet de substitution n'est pas nécessairement opposable à la « théorie de l'écran » ou « théorie du filtre » (Arrow, 1973 ; Taubman, Wales, 1973 ; Léonard, 1973). Cette théorie postule, en effet, que les diplômés jouent pour l'employeur le rôle d'écran ou de filtre, de telle sorte que la seule détention d'un diplôme augure un salaire plus élevé que sa non-détention. Si cette théorie est sujette à controverses (Layard, Psacharopoulos, 1973), elle est confortée par l'effet de substitution : s'il y a « inflation de diplômes » d'un certain niveau, ces diplômés ne remplissent plus leurs fonctions de filtre : les employeurs élèveront donc leurs exigences et pré-recruteront à un niveau plus élevé. Reste, évidemment, la question des bases ultimes de recrutement : sont-ce les aptitudes ou les attitudes ? Vieux débat (Gintis, 1971) qui est réactivé par Vinokur (1995).

La combinaison de l'effet de substitution et de la théorie du filtre permet de comprendre beaucoup mieux la croissance de la demande sociale pour l'enseignement supérieur. On peut se demander, alors, ce que l'on peut faire des diplômés de niveau (académique) inférieur, qui se trouvent, progressivement exclus par ce qui est appelé « le marché professionnel », par opposition au « marché interne » (Eyraud, Marsden, Silvestre, 1990 ; Gautié, 1994). Peut-être doivent-ils accepter, au départ, des emplois de niveau (social) considérés comme inférieurs. Après tout, le système de formation japonais, si glorifié par certains, ne semble pas fonctionner de façon totalement négative : « Au début des années 90, c'est 92 % de chaque classe d'âge qui obtient le diplôme de fin d'études secondaires (au Japon)... Plus de la moitié d'une classe d'âge (52 %) poursuit des études supérieures. Un peu plus d'un tiers seulement (37 %) entre directement dans la vie active... C'est vers 18 ans, avec une formation niveau bac, que sont recrutés les ouvriers, vers 20 ans les techniciens et 22 ans les futurs cadres » (Sabouret, 1989, cité par Vernières, 1993).

Certains avancent la notion de dévalorisation des diplômes, ou de déqualification. D'une part, la (dé)valorisation renvoie à la notion de valeur : la valeur de la force de travail est, on le sait depuis Marx (Marx, 1867, 1969) et, plus récemment depuis Baudelot, Establet, Malemort (1975), ce qui permet d'assurer la reproduction de cette force de travail ; cette valeur incorpore hautement des éléments liés au niveau de développement de la société, notamment le niveau moyen de formation. D'un point de vue général, l'obtention d'un diplôme et la conservation de son niveau, pour le moins, augmente la valeur de la force de travail, transformant la valeur de la force de travail simple en valeur complexe.

Mais, et la combinaison de la théorie du filtre et de l'effet de substitution le confirme a posteriori, Marx (1867, 1974) avait bien insisté par ailleurs sur le fait que la distinction entre force de travail simple et force de travail complexe est grandement affaire de conventions sociales.

Dans ces conditions, le fait qu'un titulaire du baccalauréat soit ouvrier ou employé n'entraîne pas une dévalorisation du diplôme en question : cela devrait entraîner au contraire, une revalorisation de l'emploi, donc une élévation du revenu (salarial) qui lui est attaché. Là est la première question : pour éviter de dévaloriser les diplômes, il faut valoriser la force de travail qui les possède. Mais, d'autre part, la formation, en général, n'entraîne pas l'attribution d'un emploi : entre la formation et l'emploi, il y a la qualification nécessaire.

De la formation à l'emploi

Il ne suffit pas, d'un point de vue plus ou moins individuel, d'avoir un certain niveau de formation pour occuper un emploi. Car l'emploi est lié à l'évidence au système productif dont s'est éloigné historiquement le système de formation¹⁴. Entre la formation et l'emploi, il y a la qualification, « produit combiné de l'expérience au travail (apprentissage, Léonard) et de la formation ».

La qualification, moyen d'accéder à un emploi, pose un certain nombre de questions qui ne seront pas développées ici (par exemple Vernières, ouvrage cité). On peut, cependant, distinguer entre la qualification des emplois, qui renvoie à toutes sortes de classifications ou nomenclatures, diverses mais hautement conventionnelles, et la qualification des travailleurs, qui, étant le résultat combiné de la formation et de l'apprentissage, a une dimension collective qui varie donc avec le temps, l'espace et la société. En particulier, on l'a vu, l'insertion dans un emploi ne se fait pas de manière identique en un temps de pénurie de travailleurs formés et en un temps d'inflation de formés (diplômés), temps qui ne sont pas identiques, dans des sociétés et des espaces qui sont eux-mêmes différents.

La demande sociale pour l'enseignement supérieur augmente, et aboutit, semble-t-il, à une abondance relative de diplômés. Cela n'empêche pas ces diplômés de trouver un emploi, comme le montrent les statistiques et comme le laisse à penser l'argumentation précédente. Encore faut-il que la phase de qualification se développe dans le temps, et que soit résolue la question de son financement : ce processus de qualification est de plus en plus appelé « insertion professionnelle ». Au Japon, les grandes firmes recrutent les travailleurs qualifiés à l'issue de leur formation générale pour assurer elles-mêmes la formation professionnelle ; en Allemagne, la formation en alternance joue un rôle décisif dans la formation professionnelle initiale. En France, la durée de la période d'insertion s'allonge, notamment du fait d'interventions répétées et très ponctuelles de l'Etat (Méron, Minni, 1995, p. 15), qui ont plutôt visé à développer des formes de garantie de revenu génératrices de dépendance qu'à faciliter la réduction des inégalités d'accès à la formation et à l'emploi.

L'insertion professionnelle nécessite sûrement plus que cette institutionnalisation qui permet de reporter le coût de l'apprentissage sur les individus et sur l'Etat, et a pour effet d'allonger la durée de l'insertion. Ne peut-on pas envisager, sur la base d'une formation générale initiale (mais non définitive) élevée, une véritable formation en alternance, qu'on peut appeler apprentissage au sens large, faisant se succéder phases de formation dans des institutions spécialisées et séjours productifs dans des organisations ? Encore faut-il que la France, en particulier, rompe avec un système depuis longtemps dual : d'un côté, l'élite formée par les grandes écoles ; de l'autre un système qui est passé d'une formation professionnelle « sur le tas » ou dans les centres d'apprentissage à une non formation professionnelle ouverte à tous. Encore faut-il que les rapports entre les institutions de formation et les organisations productives (de biens ou services, privées ou publiques) soient clairement définis, assurant la rémunération de la contribution à la production, voire de la formation, initiale ou continue¹⁵.

Pour terminer, on sent bien que le slogan de la « déqualification » est pervers. D'un point de vue théorique, nous dit Vernières (1993), il faut distinguer entre déqualification absolue et relative :

— la déqualification est absolue quand la qualification demandée diminue : c'est rarement le cas, dans nos sociétés développées, sauf lorsque l'on souhaite multiplier les « petits boulots » d'une autre époque ;

— elle est relative quand les emplois occupés n'utilisent pas les qualifications personnelles (des diplômés d'enseignement supérieur occupant des emplois de terrassiers, par exemple). Mais ce type de déqualification peut tout à fait disparaître, si la force de travail qualifiée se voit valorisée, en étant rémunérée à sa valeur.

La « revalorisation du travail », c'est-à-dire la reconnaissance d'un travail manuel si longtemps méprisé, alors qu'il peut être hautement qualifié, conduirait à la disparition de la notion de déqualification. Cela suppose que les salaires s'adaptent (à la hausse) à la valeur de la force de travail qui s'élève : ce n'est pas que la question des coûts salariaux, mais c'est aussi celle-ci. Il est possible, comme le montrent maintes études (Léonard, 1986), autour d'une question si actuelle... depuis des décennies, d'élever le salaire direct du travail qualifié à coût salarial constant, voire diminuant.

Il apparaît que les lois du marché ne peuvent, à elles seules, permettre ces progrès : d'où une renaissance nécessaire de la planification.

De la planification de l'éducation, en particulier

L'idée de planification peut paraître à certains idéologues du libéralisme économique comme un vestige du passé : elle n'est, pourtant, que la façon dont les interventions publiques nationales peuvent répondre à la contradiction énoncée plus haut entre le politique, encore national, et l'économique qui se mondialise.

Les idéologues du libéralisme économique ont tendance à insister sur l'incertitude des marchés pour réfuter toute possibilité de planification. Or, la planification n'est « rien d'autre » qu'« un processus d'élaboration d'un ensemble de décisions pour agir dans le futur » (Anderson, Bowman, 1967 ; Blaug, 1972).

L'action pour le futur (le plus éloigné possible) est probablement ce qui manque le plus à nos gouvernants, guidés trop souvent par les seuls soucis électoralistes¹⁶ : Notre propos étant limité, on peut rejeter une planification de l'éducation basée uniquement sur la prévision des besoins de main d'œuvre, pour promouvoir une planification plus globale fondée sur l'existence des effets externes de l'éducation. Alors, la planification de l'éducation n'est qu'un aspect d'une planification plus globale, faisant de l'Etat, plus qu'« un Etat stratège, garant de l'intérêt général » (Blanc, 1993), un Etat facteur de la dynamique sociale.

La planification de l'éducation basée sur la prévision des besoins de main d'oeuvre a une longue histoire, qui est tout à fait liée à l'histoire d'une croissance que le monde des économistes orthodoxes (et politiciens) pensait éternelle, d'une part, et plus ou moins mécanique d'autre part (Léonard, 1973). En effet, ces prévisions, dont la méthode la plus élaborée fut celle du « Projet régional

14. Je m'inspire, plus particulièrement pour ce paragraphe, de l'ouvrage de Vernières (1993), voir également Vimont (1995).

méditerranéen » (Parnes, 1962, 1967) se basant sur une projection du PNB désirable à une date prévue, en déduisaient, sur la base de ratios moyens travail/produit, une répartition de la main d'œuvre en professions et niveaux d'éducation qui serait l'unique possibilité d'atteindre l'objectif économique souhaité.

Il est donc inutile d'insister sur les inadéquations inéluctables entre de telles prévisions qui devaient baser l'offre du système d'éducation et l'évolution d'une demande sociale qui dérivait à la fois des comportements des ménages et d'une volonté politique de démocratisation. Il faut, surtout, insister sur l'impossibilité contemporaine de prévoir des besoins de main d'œuvre, donc de niveaux d'éducation, quand se combinent effet de substitution et comportement de filtre des employeurs (voir *supra*). En outre, il faut tenir compte du comportement en matière d'emploi des entreprises, qui peuvent recourir, différemment selon les niveaux, aux diplômés (marché professionnel) ou aux promotions internes (marché interne). La projective, même sur cinq ans, semble un délicat exercice, comme le prouve celle qui a été demandée au BIPE par le Haut comité éducation économie (Sivan, Aït Kaci, 1994).

La planification de l'éducation doit se baser sur la reconnaissance des effets externes, qui peuvent être positifs, ou négatifs, permettant l'émergence et l'internalisation des premiers, évitant à la source les deuxièmes. La question n'est pas simple : faut-il privilégier les formations (générales, puis professionnelles) techniques, gestionnaires, favorables au développement économique ? Faut-il limiter l'accès aux formations générales ne conduisant qu'à des impasses professionnelles ?

La réponse n'est, par conséquent, pas simple : si le besoin d'élévation du niveau de formation générale devrait être évident, il ne peut se développer à tous les niveaux. On peut penser que ce niveau optimal, s'élevant dans le temps, peut dépasser le baccalauréat dans une « année propédeutique » rétablie, permettant une meilleure orientation ¹⁷. Nous sommes resté, jusqu'à présent, à un niveau très général, nous situant certes dans le temps, voire dans l'espace. Nous devons entrer dans une troisième dimension, qui est celle de la société.

De l'identification de l'appartenance sociale

Les rapports entre le social et l'économique ont été exclus par Walras (1874), fondateur de l'« économie pure ». Cette exclusion n'est pas totalement négative si on veut analyser certains comportements, certains processus internes : personne ne peut nier par exemple que tout individu consommateur cherche, en général, à retirer le maximum de satisfaction de l'utilisation de son revenu. Mais on sait bien qu'on ne peut en déduire que tout individu, dans une société concrète, peut atteindre son « optimum », quel que soit son revenu, qu'il soit riche ou pauvre.

Car cette induction, basée sur l'individualisme méthodologique construit sur la notion d'« homo-oeconomicus », refuse de considérer que l'utilité marginale du revenu n'est pas la même pour tous les individus composant une société, car ils n'ont pas les mêmes revenus. Les différences de revenus (plus que les inégalités

15. Sur ce point, voir Attali (1994).

¹⁸⁾ ne sont pas suffisantes pour sortir du raisonnement généralisateur : il apparaît en effet que les tendances à l'élévation du niveau moyen d'éducation dissimulent dans leur généralité, des différences sociales, tout comme le degré d'insertion et de réussite professionnelles.

L'influence de l'appartenance sociale peut se saisir statistiquement de plusieurs façons. On parle indifféremment de « catégories socio-professionnelles » (remplacées, depuis 1990, par les « Professions et catégories socio-professionnelles »), de catégories socio-culturelles, et beaucoup plus rarement de classes sociales. Ce ne sont pas exactement des concepts identiques.

Les classes sociales

Dans la tradition marxiste, « les classes sociales se rapportent toujours, non simplement à la structure économique, mais à l'ensemble des structures d'un mode de production et d'une formation sociale, et aux rapports qu'y entretiennent les divers niveaux » (Poulantzas, 1971). Plus précisément, les classes peuvent être définies comme des grands groupes d'agents qui se différencient les uns des autres par quatre caractéristiques (Carchedi, 1977) :

- la position qu'ils occupent dans un système de production sociale historiquement déterminé ;
- leurs rapports (dans la plupart des cas définis par le droit) aux moyens de production ;
- leur rôle dans l'organisation sociale du travail ;
- en conséquence : la part de la richesse sociale qui va à une classe ; le mode d'acquisition de cette richesse ; l'origine de cette richesse.

Si l'on ne retenait que les trois premières caractéristiques, on pourrait se limiter aux deux classes de l'analyse de Marx du mode de production capitaliste (MPC) « pur » : les capitalistes et les travailleurs. Mais, les formations sociales capitalistes (Sereni et al., 1971) ne peuvent se résumer au seul MPC et, surtout, des groupes apparaissent dans nos sociétés qui sont parfois salariés, parfois un mélange des deux classes « pures ». Cette nouvelle « classe moyenne » a été pertinemment analysée par Baudelot, Establet, Malemort (1975) sur la base de la quatrième caractéristique qu'est la « répartition de la richesse produite » : cette « petite bourgeoisie » peut être en effet définie comme cette classe dont une partie du revenu provient d'une redistribution de la plus-value sociale.

Cependant, cette troisième classe n'est pas homogène : elle regroupe les « professions libérales », les personnels d'encadrement du secteur privé, du secteur public, ayant donc des fonctions différentes. Ces sous classes peuvent être appréhendées, dans certaines limites, par les CSP devenues PCS .

Des CSP aux PCS, ou aux catégories socio-culturelles ?

Les « catégories socio-professionnelles (CSP) sont nées en 1954. Elles étaient définies comme « des regroupements d'individus mettant en évidence des

16. Sur l'analyse économique du gouvernement en démocratie représentative, voir Léonard (1996) ; Greffe (1994) et Blanc (1993), etc.

caractères communs afférents d'une part à l'activité professionnelle, d'autre part à la place sociale qu'occupe l'individu dans son activité » (SEF, 1957 ; Marchal, 1966).

Définies en 1982, pour tenir compte, en particulier de l'évolution des activités, des niveaux de formation et de la restructuration économique, les « professions et catégories socio-professionnelles » (PCS) ne sont pas fondamentalement d'essence différente (Desrosières, Goy, Thevenot, 1983 ; Archambault, 1994). Cette décomposition des ménages repose en effet sur le croisement de quatre critères : l'activité ; le statut (indépendants/salariés) ; le secteur (agriculture/non agriculture) ; la hiérarchie.

L'écart entre les deux nomenclatures n'est pas important, globalement, comme le montre Seys (1984). Mais maintes questions subsistent, qui ne remettent pas trop en question un instrument tant utilisé. Ne voulant pas rester négatif, on peut insister d'abord sur les aspects discutables pour, ensuite, terminer sur les aspects tout à fait positifs, que l'on pourrait souhaiter prolongés.

Il est évident que les « CSP » comme les « PCS » gommant la classification sociale réelle : si on sait où sont les ouvriers, on ne sait pas où sont les capitalistes. Pour ne considérer que les « PCS », maintenant totalement utilisées, ils sont dispersés dans maints « niveaux » (13 : agriculteurs sur grande exploitation ; 23 : chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus, voire même artisans ou commerçants ; retraités, voire inactifs non retraités).

On pourrait ajouter que cette classification, même si elle est modifiée périodiquement (1954-1982...), est nécessairement statique : elle part de critères qui ne prennent pas en compte les comportements, c'est-à-dire les processus qui amènent les agents à telle ou telle position sociale, qui n'est pas qu'économique : ces processus sont économiques, sociaux, culturels, voire politiques. Ainsi, des individus sont « artisans, commerçants et chefs d'entreprise », du fait de leur activité, mais aussi et souvent du fait de la transmission de la propriété...

De même, des individus sont « cadres et professions intellectuelles supérieures », parfois en raison de leurs aptitudes, mais souvent parce que leurs parents occupent une certaine position sociale (pas nécessairement liée au revenu), et ont pu leur transmettre un certain « héritage » culturel. Ce phénomène conduit à pérenniser le recrutement des élites (Euriat, Thelot, 1995).

Cependant, si la « PCS » apporte, malgré ces aspects contestables, certains éléments à la classe sociale : l'activité professionnelle, plus diversifiée, tenant compte du niveau de formation, voire du secteur d'activité en évolution (Seys, 1984), il est nécessaire d'ajouter d'autres éléments, qui tiennent compte en particulier du sexe du chef de famille, du lieu d'exercice de l'activité professionnelle, des antécédents socio-culturels, et, en fin de compte, du degré « d'éducogénéité » de la famille.

17. C'est ce que propose le dernier rapport du Comité national d'évaluation (CNE), (1995), voire la « Commission Fauroux » (1996).

18. Car les revenus ont des origines différentes, provenant du capital (« revenu de la propriété ou de l'entreprise ») ou du travail. On ne peut parler d'inégalité que quand on compare des revenus comparables, de même source.

Nous savons que l'élévation (vue d'un point de vue statistique) dans la hiérarchie sociale (des manoeuvres aux cadres supérieurs, etc.) entraîne une plus grande probabilité d'accéder à n'importe quel niveau d'éducation, et surtout d'y réussir. De même, on sait que le fait d'être garçon ou fille, d'être né ou de résider en milieu urbain ou rural, influe sur cette probabilité (surtout si on différencie les filières).

Tous ces constats statistiques convergent vers une opposition entre ceux qui peuvent accéder à la formation, à la culture, parce qu'au fond ils la détiennent de par leur naissance : « les héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), et les autres. Tel pourrait être le sens de la notion de « catégories socio-culturelles », pour ne pas (re)parler de « classes socio-culturelles » (Léonard, 1973).

Cependant, les statistiques n'utilisent que les PCS, ce qui est, au fond, un choix de second rang.

Education, insertion et appartenance sociale

On a insisté, plus haut, sur l'ensemble des effets (et notamment externes) qu'une collectivité peut attendre d'une élévation du niveau moyen d'éducation. Même si l'insertion professionnelle au sens d'accès à un emploi, en tant que statut social (entre autres choses) n'est pas l'unique objectif du système d'éducation, c'en est un, peut-être le plus important, car il conditionne grandement la possibilité de réaliser les autres (politiques, culturels, en un mot la participation à la vie sociale, comme citoyen).

On peut soutenir que, en gros, le système d'éducation, l'« institution scolaire », « appareil idéologique » plus que répressif, d'Etat¹⁹, assurait cette fonction économique et sociale durant la période de croissance (années 1950-60) : le système productif était approvisionné en force de travail des différents niveaux qui lui convenaient, avec les aptitudes et attitudes qui correspondaient aux besoins de reproduction de la société tout entière.

Ce n'est pas tant le retournement de la tendance longue, faisant succéder la stagnation à la croissance, que l'explosion des effectifs et diplômés à tous niveaux qui pose problème : d'un côté, moins de créations d'emplois, avec une hiérarchie des emplois conservée ; de l'autre, des diplômés de différents niveaux en nombre croissant, qui veulent trouver la même adéquation formation-emploi que leurs parents (voire d'individus d'autres CSP d'origine). Certains soutiennent qu'il y aurait une « dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur »²⁰. Quid de ceux qui n'arrivent pas à ce niveau, quand ils n'ont pas la même origine socio-culturelle ? L'appartenance sociale est une « variable » qui permet de relativiser la question.

Education et appartenance sociale

Les rapports entre « l'appareil scolaire » et la société ont été analysés dans un ouvrage qui a entraîné de multiples réactions, très souvent conservatrices (Baudelot, Establet, 1971). Ils partent d'une conception quelque peu schématique de la

société capitaliste, correspondant plutôt au MPC « pur » qu'à la société réelle : la société est composée de deux classes, la classe dominante (en termes de CSP : « Patrons de l'industrie et du commerce », « Cadres supérieurs et professions libérales ») et la classe dominée (les ouvriers et employés, surtout)²¹.

A partir d'une analyse statistique de cohortes d'élèves de l'entrée en sixième jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, ils font apparaître deux réseaux de scolarisation, correspondant aux deux classes. Deux classes, dont les enfants sont soumis à « deux événements équiprobables :

- pour les enfants des classes populaires, être scolarisés dans le réseau primaire-professionnel ;
- pour les enfants de la bourgeoisie, être scolarisés dans le réseau secondaire-supérieur.

Autrement dit : enfants des classes populaires et enfants de la bourgeoisie se trouvent, chacun devant leur réseau, dans des positions homologues » (Baudelot, Establet, p. 82).

La thèse des auteurs peut donc être résumée simplement : il y a deux classes sociales, il y a deux réseaux scolaires qui maintiennent les enfants des classes sociales à leur place : la reproduction économique et sociale serait donc assurée...

En vérité, comme nous l'avons vu, la formation sociale française n'est pas constituée que de deux classes : entre les deux, apparaît ce que certains appellent la « nouvelle classe moyenne », et que les auteurs vont définir comme la « petite bourgeoisie », classe peu homogène, certes, mais à laquelle correspond plus ou moins un « troisième réseau » (Léonard, 1973, pp. 221 et s.). Ce réseau technique (« further education » en Grande-Bretagne, STS et IUT en France) se développe à partir de la deuxième moitié des années 1960, regroupant :

- « une fraction des plus mauvais éléments (selon les critères scolaires) de la bourgeoisie ;
- des élèves moyens de la petite bourgeoisie ;
- des meilleurs éléments du prolétariat » (Baudelot, Establet, p. 82).

Cette analyse peut continuer à être discutée, mais il faut la replacer dans son contexte. Il apparaissait — et il apparaît toujours à l'auteur de ces lignes — qu'elle était construite de façon rigoureuse. La question importante, vingt cinq ans après, est de savoir si cette analyse est démodée.

Beaucoup parlent de « démocratisation de l'école », qui remettrait en question, voire rendrait obsolète les analyses précédentes. A l'évidence, le nombre de bacheliers a augmenté : dans les années 1960, un jeune sur 10 obtenait le bac. Aujourd'hui, la proportion est supérieure à 6 sur 10. Le nombre d'étudiants est ainsi passé de 300 000 en 1960 à quelque 1,7 millions en 1990, et probablement 2 millions en 1995²².

Si l'on raisonne en termes absolus, compte tenu de la montée du nombre de cadres et du recul relatif de la population ouvrière, on peut constater la croissance du nombre des étudiants d'origine ouvrière, par rapport au total. Mais les jeunes d'origines socio-culturelles différentes ne suivent pas le même parcours, à l'Université ou dans les grandes écoles²³. Ce parcours, après le bac, complète celui de l'enseignement secondaire : les enfants de cadres supérieurs ont plus

souvent un bac C (S maintenant) et sont plus souvent en « classes préparatoires aux grandes écoles », alors que les enfants d'ouvriers, plus souvent titulaires d'autres bac (pas seulement généraux : technologiques, voire professionnels) vont plus souvent vers les DEUG de Sciences et l'IUT.

Et on sait bien que le taux de présence des fils d'ouvriers dans les cycles successifs de l'enseignement supérieur s'effrite, tout comme dans les filières d'enseignement secondaire, auparavant. L'élévation du niveau moyen d'éducation demandera du temps pour les classes dites « défavorisées ». Mais l'insertion professionnelle de ces mêmes classes ne se fait pas de meilleure façon.

Insertion professionnelle et appartenance sociale

De 1975 à 1994, le taux de chômage²⁴ des jeunes de 15 à 29 ans passe de près de 6% à plus de 20 %, étant plus élevé chez les 15-24 ans que chez les 25-29 ans. Mais le taux de chômage décroît avec le diplôme : le taux de chômage des non-diplômés est passé de 8 à 35 % ; celui des diplômés du secondaire de 5 à 19 % ; celui des diplômés du supérieur de 4 à 12 %.

Ce sont donc les non-diplômés qui restent de loin les plus touchés par le chômage. Ajoutons que les disparités, entre sexes, importantes pour les non-diplômés, s'atténuent pour disparaître avec l'élévation du diplôme.

Surtout, « avoir 25 ans avec un CAP ou bien avec une Licence ne suppose pas le même passé... ; à un âge donné, certains n'ont pas quitté les bancs de l'école, d'autres ont depuis longtemps déjà alterné emplois temporaires et périodes de chômage » (Méron, Minni, p. 27). Le temps passé depuis la fin des études (« ancienneté sur le marché du travail ») montre que le taux de chômage diminue avec le temps. Mais la hiérarchie demeure, inexorablement : le diplôme, de plus en plus élevé, est une protection efficace contre le chômage à moyen terme, sachant que les diplômés d'études supérieures connaissent, depuis 20 ans, une évolution structurellement basse du taux de chômage (Méron, Minni, p. 26).

Cet avantage du diplôme d'enseignement supérieur, versus le désavantage du non-diplôme (cette comparaison étant éclairée par les considérations précédentes relatives à l'appartenance sociale), ne peut dissimuler la « dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », qui est éclairée par les considérations précédentes.

Il y a bien un « effet de ciseau » que montre l'étude citée du CEREQ de 1995, et que je fais mien jusqu'au bout : « Face au maintien global du nombre d'emplois offerts, c'est la forte croissance des flux de sorties de l'enseignement supérieur qui explique en grande partie la dégradation de l'insertion... L'équivalence, fortement ancrée dans les représentations collectives, entre enseignement supérieur et accès direct à un statut de cadre n'est plus systématique... ». Comment, alors,

19. Sur la définition des « appareils idéologiques d'Etat », Althusser (1970 et 1976).

20. CEREQ (1995)

améliorer la « productivité globale » du système de formation, eu égard à ses objectifs divers, mais non inconciliables, telle est la question que pose notre conclusion.

Conclusion

De la « productivité globale » du système de formation

La première partie de cet article montre que l'élévation du niveau d'éducation est un facteur d'innovation, créateur d'effets externes positifs de tous ordres, y compris au niveau des relations internationales et multinationales. Tous les pays, dont la France, ont donc intérêt à mettre en place une stratégie de développement du capital humain.

Mais si le désir des individus, se traduisant par une demande sociale accrue d'éducation va dans le même sens, on ne peut soutenir qu'il y ait une complète convergence entre l'intérêt collectif et les intérêts individuels. On ne peut comprendre cette divergence qu'en tenant compte des différences sociales pour le moins.

En effet, au XIX^e siècle, les problèmes posés dans cet article n'existaient pas : la force de travail d'exécution se reproduisait comme elle était, de manière simple, « sur le tas ». Quant à la force de travail chargée de la direction (des entreprises comme de la société toute entière), elle était formée à l'Université et dans les grandes écoles. D'une certaine manière, le modèle de Baudelot et Establet (1971) reflète de manière extrêmement réaliste cette période qui a perduré jusque dans les années 1960, en France notamment.

C'en est fini : les enfants des classes sociales dites défavorisées aspirent au diplôme mais n'arrivent pas très souvent à réaliser leur désir. D'où une productivité « interne » du système de formation qui est très faible, sans que cela soit nouveau (OCDE, 1971 ; Léonard, 1973). Les taux d'échec, à tous les niveaux du système de formation, viennent probablement en partie d'une inadéquation permanente entre les objectifs des politiciens gouvernants, qui se situent dans un temps court, et les réalités sociales qui se placent, structurellement, dans un temps long. L'acculturation est un processus qui demande du temps.

On ne pourra accroître la productivité interne du système de formation et réduire le taux d'échec à tous les niveaux qu'en procédant par le bas, avant même le « cours préparatoire », en évitant de reporter les problèmes au niveau de l'enseignement supérieur.

La « dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur » qui révélerait la baisse de productivité « externe » du système de

21. Ils sont revenus fort heureusement, sur cette classification sociale, en faisant apparaître et en analysant une « troisième classe » : la petite bourgeoisie (Baudelot et al., 1975).

22. Voir Roullin-Lefebvre, Esquieu (1992).

formation n'est pas indépendante de la baisse de productivité interne. On sait que les titulaires de diplômes appelés récemment baccalauréats (technologiques et, surtout, professionnels) ont un parcours peu linéaire et plutôt long, avant d'entrer à l'université. Et on sait que leur taux de réussite est faible, et prend du temps... (Vimont, 1995, en particulier). Comment peut-on imaginer qu'ils puissent aborder le marché de l'emploi sereinement ? Et pour reprendre la distinction opérée par les tenants de la théorie de la segmentation du « marché du travail » (Reich et al, 1975), on peut penser que leur parcours se développe plutôt dans le « marché secondaire »...

Pourquoi ne pas mettre en place un système différent combinant formation initiale courte, vie active, formation professionnelle, formation continue, qui permettrait, dans le moyen terme, d'éviter tous ces échecs à l'université et après ?

Mais la « productivité globale » du système de formation est une question de long terme. C'est ce temps d'un choix de société, qui n'est pas facile. Aussi, je ferai mienne la conclusion d'un article de Bowles (1976) : « les efforts des politiques gouvernementales pour rendre plus égalitaire l'accès à l'éducation ne peuvent, au mieux, qu'effleurer la surface des inégalités. Car la plupart des inégalités dans l'éducation ont leurs origines en dehors de la sphère du pouvoir d'Etat, dans la hiérarchie des rapports de travail et les différences de culture qui leur sont associées... Les inégalités dans l'éducation se développeront aussi longtemps que persistera la division sociale du travail ».

Références bibliographiques

ABRAHAM-FROIS G., 1991 : *Dynamique économique*, Précis Dalloz, 7^e édition, Paris.

ALTHUSSER L., 1970 : « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », *La Pensée*, n° 151, juin.

ALTHUSSER L., 1976 : *Positions*, 1964-1975, Editions sociales, Paris.

AMABLE B., D. GUELLEC, 1992 : « Les théories de la croissance endogène ». *Revue d'Economie Politique*, n° 3, mai-juin.

ANDERSON C.A., M.J. BOWMAN, 1967 : « Theoretical considerations in educational planning », in G.Z. BEREDAY, J.A. LAUWERYS, M. BLAUG, (ed) : *World Yearbook of Education*, Evans.

ARCHAMBAULT E., 1994 : *Comptabilité nationale*, Economica, 5^e édition, Paris.

23. Voir Euriat, Thelot (1995) ; D. Goux, E. Maurin (1995).

24. Rappelons que le taux de chômage est toujours plus élevé que l'indicateur de part du chômage qui dépend du taux d'activité par tranche d'âge considérée (Meron, Minni, 1995).

- ARROW J.K., 1973 : « Higher education as a filter », in K.G. LUMSDEN (ed) : *Efficiency in Universities*, Elsevier, Amsterdam.
- ARROW J.K., 1962 : « The economic implications of learning by doing », *Review of Economic Studies*, juin.
- ATTALI J., 1994 : « Emploi, mode d'emploi », *le Monde*, 9 mars.
- BACON R.W, W.A. ELTIS, 1978 : *Britain's economic problems : Too Few Producers*, S'Martin's Press, Londres.
- BARCET A., 1987 : « La montée des services. Vers une économie de la servuction » , *Economie et Humanisme*.
- BASLE M., J. MAZIER et J.F. VIDAL, 1984 : *Quand les crises durent...*, Economica, Paris.
- BAUDELOT C., R. ESTABLET, 1971 : *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- BAUDELOT C., R. ESTABLET et J. MALEMORT, 1975 : *La petite bourgeoisie en France*, Maspero, Paris.
- BEAUD M., 1983 : *Le mirage de la croissance*, Syros, Paris.
- BEAUD M., 1987 : *Le système national mondial hiérarchisé*, La Découverte.
- BECKER G.S., 1964 : *Human capital. A theoretical and empirical analysis*, with spécial reference to education. NBER, Columbia University Press, New-York, républié en 1975.
- BEDARIDA C. 1994 : « La déferlante étudiante : un jeune français sur quatre à l'Université » *le Monde de l'Education*, octobre ; repris dans *Problèmes économiques*, n° 2410, février 1995.
- BLANC C., 1993 : Président de la Commission « *Etat, administration et services publics de l'an 2 000* » : Rapport intitulé : *Pour un Etat stratège, garant de l'intérêt général*, *La Documentation française*, janvier.
- BLAUG M., 1972 : *Economics of education, an introduction*, Penguin Modern Economic Texts.
- BOURDIEU P., J.C. PASSERON, 1965 : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., J.C. PASSERON, 1970 : *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris.
- BOWLES S., 1976 : « Unequal education and the reproduction of the social division of labor », in R. DALE, G. ESLAND, M. Mac DONALD : *Schooling and capitalism, a sociological reader*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- CAIRNES J.E., 1874 : *Some leading principles of political economy newly expounded*, MacMillan, Londres.

- CARCHEDI G., 1977 : *On the economic identification of social classes*, Routledge Kegan Paul, Londres.
- CARRE J., P. DUBOIS et E. MALINVAUD, 1972 : *La croissance française*. Un essai d'analyse économique causale de l'après-guerre. Le Seuil, Paris.
- CATIN M., 1985 : *Effets externes, marché et systèmes de décision collective*, Cujas, Paris.
- CATIN M., 1991 : « Economies d'agglomération et gains de productivité », *Revue d'Economie Régionale et urbaine*, n° 5.
- CATIN M., 1993 : « Performances à l'exportation, structures de production et niveaux de développement des régions », *RERU*, n° 4.
- CEREQ, 1992 : Enquête publiée par *le Monde de l'Education*, décembre.
- CEREQ, 1995 : CEREQ-BREF, repris dans *Problèmes économiques*, n° 2427, 7 juin.
- CHAMBERLIN E., 1933 : *The theory of monopolistic competition*, Harvard Cambridge University Press.
- CHATELAIN J., 1984 : *Les trous du commerce extérieur*, Syros, Paris.
- COBB C.W., P.H. DOUGLAS, 1928 : « A theory of production », *American Economic Review*, mars.
- COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION (CNE), 1995 : *Evolution des Universités, dynamique de l'évaluation*, extrait du rapport dans *la lettre de l'étudiant*, n° 319-320, 4 septembre.
- COMMISSION FAUROUX, 1996 : Commission de réflexion sur l'éducation présidée par M. Roger FAUROUX, dont le pré-rapport « Confidentiel », a été dévoilé par *le Monde* du 12 avril.
- De BANDT J. direct^r, 1991 : *Les services. Productivité et prix*, Economica, Paris.

- DENISON E.F., 1962 : *The sources of economic growth in the US and the alternatives before US*. Committee for economic development, New-York.
- DENISON E.F. and J.P. POUILLIER, 1967 : *Why growth rates differ : postwar experience in 9 Western countries*. Brookings institution, New-York.
- DENISON E.F., 1985 : *Trends in american economic growth, 1929-1982*. Brookings Institution, New-York.
- DESROSIÈRES A., A. GOY et L. THEVENOT, 1983 : « L'identité sociale dans le travail statistique : la nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles », *Economie et statistique*, n° 152, février.
- DESTANNE de BERNIS G., 1987 : *Relations économiques internationales*, Précis Dalloz, 5^e édition.
- DOMAR E.V., 1947 : « Expansion and employment », *American Economic Review*, Vol. 37, March, reproduit dans G. ABRAHAM-FROIS, (ed) : *Problématiques de la croissance*, Vol. I, Economica, Paris, 1974.
- EICHER J.C., 1990 : « Education », in *Encyclopédie économique*, Tome 2, Economica, Paris.
- EURIAT M., C. THELOT, 1995 : « Recrutement social et élite scolaire », *Education et formation*, juin.
- EYRAUD F, D. MASDEN et J.J. SILVESTRE, 1990 : « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, 129, 4.
- FLAMAND M., 1964 : « Economies et déséconomies externes », *Revue d'Economie Politique*, n° 1, janvier.
- FLOUD J., 1961 : « Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études » : *Aptitudes intellectuelles et éducation*, OCDE, Paris.
- GALLAIS A., B. GAUTHIER, 1994 : « structure des qualifications et échanges extérieurs », *Economie et statistique*, n° 9/10.
- GAUTIÉ J., 1994 : « le Chômage des jeunes en France » *Futuribles*, n° 186, avril.
- GINTIS H., 1971 : « Education, technology, and the characteristics of worker productivity », *American Economic Review*, Papers and Proceedings, mai.
- GODET M., 1988 : « Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs ». *Futuribles*, n° 118, février.
- GOUX D., E. Maurin, 1995 : « Origine sociale et destinées scolaires », *Revue française de sociologie*, janvier-mars.
- GREFFE X., 1994 : *Economie des politiques publiques*, Précis Dalloz, Paris.

- HAJAN A., 1991 : « Faire fonctionner les marchés du travail », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 173, décembre 1991-janvier 1992.
- HATEM F., 1995 : « La France et l'investissement international », *les notes bleues de Bercy*, n° 67, juillet, Paris.
- HENIN P.Y., 1981 : *Macrodynamique. Fluctuations et croissance*. Economica, 2^e édition.
- HETMAN F., 1970 : « Le progrès technique, une illusion comptable ? » *Analyse et Prévision*, mai.
- JESSUA C., 1968 : *Coûts sociaux et coûts privés*, PUF, Paris.
- JORGENSON D.W., Z. GRILICHES, 1967 : « The explanation of productivity change ». *The Review of Economic Studies*, Juillet 1967. Cet article est repris, accompagné d'une réponse de E.F. DENISON dans *Survey of current business*, mai 1969.
- LASSUDRIE-DUCHENE B. (ed), 1972 : *Echange international et croissance*, Economica.
- LAYARD R., G. PSACHAROPOULOS, 1973 : « La théorie de l'écran et les rendements de l'éducation », document ronéoté présenté au Séminaire international d'économie de l'éducation, Dijon (France), mai.
- Le BAS C., 1985 : « La diffusion de l'innovation interne à la firme. Un survol de littérature et un modèle d'apprentissage technologique », *Revue économique*, n° 5, septembre.
- LEBAUBE A., 1995 : « Inflation de diplômés, pénurie d'emplois », *le Monde*, 15 mars.
- LENINE V.I., 1916 : *L'impérialisme, stade suprême du capitalisme*, Editions sociales, Paris, 1971.
- LÉONARD J., 1973 : *Essai sur la planification de l'éducation en France*. Thèse pour le Doctorat d'Etat en Sciences économiques, Septembre, Université de Dijon (Bourgogne).
- LÉONARD J., 1986 : *Le financement des dépenses publiques en France*, Presses Universitaires de Lyon.
- LÉONARD J., 1989 : « Education, délocalisation, décentralisation », Note de travail, Université de Saint-Etienne.
- LÉONARD J., 1996 : *L'Etat, facteur de la dynamique sociale*, en cours.
- LÉONTIEF W., 1954 : « Domestic production and foreign trade : the american capital position reexamined ». *Economica Internazionale*, Vol. VII, n° 1, 1954, reproduit dans B. Lassudrie-Duchene, (ed) : *Echange international et croissance*, Economica, Paris.
- LORDON F., 1991 : « Théorie de la croissance : quelques développements récents ». Deuxième partie : La redécouverte des rendements croissants. *Observations et Diagnostics économiques*, n° 37, juillet.

- LUCAS R.E. Junior, 1988 : « On the mechanics of economic development », *Journal of Monetary Economics*, n° 22, janvier.
- LUCAS R.E., 1990 : « Why doesn't capital flow from rich to poor countries ? » *American Economic Review, Papers and Proceedings*, Vol. 80, n° 2, mai.
- LUNDGREN H., C. Wahren, 1992 : « L'enseignement, facteur-clef du développement », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 179, décembre 1992-janvier.
- MARCHAL J., 1966 : *Comptabilité nationale française*, Cujas, 4^e édition.
- MARSHALL A., 1920 : *Principles of economics*. An introductory volume. Eighth Edition, Mac Millan, London. Le chapitre X du Livre 4 a été traduit et commenté par J.L. GAFFARD et P.M. ROMANI dans : *Revue française d'économie*, Vol. V, n° 3, été 1990.
- MARTINELLI D., J.F. VERGNIES, 1995 : « La dégradation de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, » *CEREQ-BREF*, n° 107, Mars 1995 ; *Problèmes économiques*, n° 2427, 7 juin.
- MARX K., 1867 : *Le capital*, Livres I à III, Editions sociales, Paris, 1969.
- MARX K., 1867 : *Le capital. Théories sur la plus-value*, Editions sociales, Paris, 1974.
- MERON M., C. MINNI, 1995 : « Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans », *Economie et Statistique*, n° 283-284, 3/4.
- MICHALET C.A., 1985 : *Le capitalisme mondial*, PUF, 2^e édition.
- MICHALET C.A., 1988 : « Les accords inter-firmes internationaux : un cadre pour l'analyse », in R. Arena, J. de Bandt et al. : *Traité d'Economie industrielle*, Economica, Paris.
- MICHALET C.A., 1989 : « L'échiquier industriel mondial », *Les Cahiers Français*, n° 243, octobre-décembre.
- MUCCHIELLI J.L., 1987 : *Principes d'économie internationale*, Vol. I : Le commerce international, Economica.
- MUSGRAVE R.A., 1968 : « L'offre de biens collectifs », in *Economie Publique*, Editions du CNRS, Paris.
- OCDE, 1966 : *Evaluation technique de la première phase du projet régional méditerranéen*, OCDE, Paris.
- OCDE, 1971 : *Examen des politiques nationales d'éducation. France*, OCDE, Paris.
- OCDE, 1971 : *La politique et la planification de l'enseignement. France*, Rapport de base, OCDE, Paris.

- PARNES H.S., 1962 : *Besoins scolaires et développement économique et social*, OCDE, Paris.
- PARNES H.S., 1967 : The OECD mediterranean régional project in retrospect, in *World Yearbook of Education*, G. Z. BEREDAY, J. A. LAUWERYS, M. BLAUG, (ed), Evans.
- PAUL J.J., 1989 : *La relation formation-emploi*, Un défi pour l'économie, Economica, Paris.
- PERRAT J., 1987 : *Technologies, externalités et nouveau rapport du capital à l'espace régional*, Thèse de 3^e cycle, Lyon II.
- PETRELLA R., 1989 : « La mondialisation de la technologie et de l'économie », *Futuribles*, n° 135, septembre.
- POULANTZAS N., 1971 : *Pouvoir politique et classes sociales*, Maspero, Paris.
- REICH M., D. GORDON and R. EDWARDS, 1975 : « A theory of labor market segmentation », in M. CARNOY (de) : *Schooling in a corporate society*, David Mc KAY, New York.
- RENARD M., 1993 : « La qualification comme déterminant du commerce extérieur régional », *Revue d'Economie Politique* n° 3, mai-juin.
- RICARDO D., 1817 : *On the principles of political economy and taxation*. Traduction française et présentation de P. DOCKES, Flammarion, Paris, 1977.
- ROBBINS' report, 1963 : *Report of the committee appointed by the Minister under the chairmanship of Lord Robbins*, 1961-1963, HMSO, Londres.
- ROBINSON J.V., 1933 : *The economics of imperfect competition*, MacMillan, Londres.
- ROMER P.M., 1986 : « Increasing returns and long-run growth », *Journal of Political Economy*, vol. 94, n° 5.
- ROMER P.M., 1990 : « Are nonconvexities important for understanding growth ? » *American Economic Review, Papers and Proceedings*, Vol. 80, n° 2, mai.
- ROSENBERG N, 1982 : *Inside the black box : technology and economics*, Cambridge University Press.
- ROSENSTEIN-RODAN P.N., 1943 : « Problems of industrialization of Eastern and South-eastern Europe », *Economic Journal*.
- ROULLIN-LEFEBVRE V., P. ESQUIEU, 1992 : « L'origine sociale des étudiants (1960-1990) », *ministère de l'Education nationale et de la Culture. DEP*, Note d'information, n° 39, Octobre ; *Problèmes économiques*, n° 2311, 3 février 1993.
- SABOURET J.F., 1989 : « Savoir et affaires au Japon : l'industrie de l'enseignement supérieur privé », *Revue française de finances publiques*, n° 27.

- SAMUELSON P.A., 1954 : « The pure theory of public expenditures ». *Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, novembre.
- SCHUMPETER J.A., 1939 : *Business cycles : a theoretical, historical and statistical analysis of the capitalistic process*, Mac Graw Hill, New-York.
- SCITOVSKY T. de, 1954 : « Two concepts of external economies », *Journal of Political Economy*, Vol. LXII.
- SERENI E. et al., 1971 : « Sur la catégorie de formation économique et sociale, » *La Pensée*, n° 159, octobre.
- SEYS B., 1984 : « De l'ancien code à la nouvelle nomenclature des CSP », *Economie et statistique*, n° 171-172, novembre-décembre.
- SIROEN J.M., 1995 : « Les nouvelles approches théoriques du commerce international », *les Cahiers Français*, n° 272, juillet-septembre.
- SIVAN B., AIT-KALI, 1994 : « Une étude du BIPE pour le Haut Comité Education Economie », *Education Economie*, n° 24.
- SMITH A., 1961 : *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, 1776, E. CANNAN, (ed), University Paperbacks, Methuen, Londres.
- SOLOW R.M., 1957 : « Technical change and the aggregate production function ». *Review of Economics and Statistics*, août.
- SOLOW R.M., 1988 : « La théorie de la croissance et son évolution ». Traduction du discours du prix nobel de Sciences économiques de 1987, *Revue française d'économie*, Vol. III, 2, printemps.
- SOLOW R.M., 1995 : « Perspectives on growth theory », *The Journal of Economic Perspectives*, Hiver 1994, repris dans *Problèmes économiques*, n° 2432, 19 juillet.
- Statistiques et études financières, 1957.
- STOLERU L., 1969 : *L'impératif industriel*, Le Seuil, Paris.
- TALLMAN E.W., P. WANG, 1992 : Human capital investment and economic growth : new routes in theory adress old questions, *Economic Review, Federal Reserve Bank of Atlanta*, septembre-octobre.
- TAUBMAN P.J., T.J. WALES, 1973 : « Higher education, mental ability and screening », *Journal of Political Economy*, janvier.
- VERNIÈRES M., 1993 : *Formation Emploi. Enjeu économique et social*, Cujas.
- VIMONT C., 1970 : « Perspectives nouvelles des recherches sur les prévisions d'emploi », *Population*, INED, Paris, février.

VIMONT C., 1993 : « *Le commerce extérieur français : destructeur ou créateur d'emplois ?* Economica/Institut de l'entreprise, Paris.

VIMONT C., 1995 : *Le diplôme et l'emploi*, Economica, Paris.

VINOKUR A., 1995 : « Réflexions sur l'économie politique du diplôme », avril, Centre d'études et de recherches en économie du développement, Université de Paris X Nanterre.

WALRAS L., 1874 : *Eléments d'économie politique pure ou théorie de la richesse sociale*, L.G.D.J., Paris.

WEISBROD B.A., 1968 : « Education and investment in human capital », *Journal of Political Economy*, Vol. 70, n° 5, 1962. Repris en partie in BLAUG (ed) : *Economics of education*, 1, Penguin Modern Economics, Readings.

YOUNG A., 1928 : « Increasing returns and economic progress ». *Economic Journal*, n° 38. Ce texte est traduit et commenté par J. De BANDT, J.L. RAVIX et P.M. ROMANI, dans *Revue Française d'Economie*, Vol. V, n° 2, printemps 1990.