
L'évolution du niveau d'études par génération en France et en Europe

Louis Chauvel,
Chercheur associé OFCE et OSC (CNRS-FNSP),
Maître de conférences des Universités à l'IEP de Paris

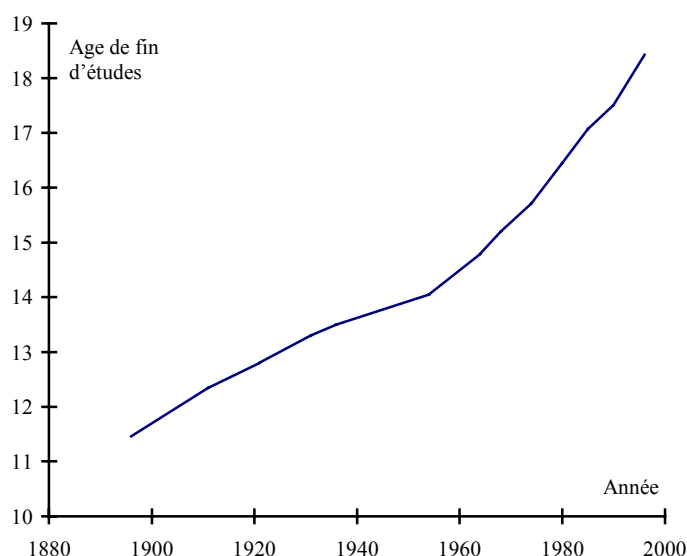
Avec l'allongement des études, le niveau scolaire de la population française s'accroît continuellement en France. Pourtant, cette expansion concerne différemment les générations successives : certaines, scolarisées lors des cycles de croissance de l'institution scolaire (lors des années soixante et depuis la fin des années quatre-vingt), bénéficient d'une croissance rapide de leur niveau, alors que d'autres connaissent un palier de croissance. En réalité, cette croissance scolaire est générale dans toute l'Europe, mais à des niveaux et des rythmes contrastés. Il reste que la nouvelle expansion scolaire en France permet de rattraper un niveau scolaire déjà établi depuis dix ans au Danemark et aux Pays-Bas.

L'expansion continue du niveau d'études en France

En un siècle, le niveau d'études de la population a connu une expansion considérable, l'âge de fin d'études étant passé de 11 ans et demi à 19 ans et demi. Cet allongement de la scolarité, comme l'élévation des niveaux de diplômes qu'elle induit, est une tendance presque inéluctable qui parcourt l'ensemble du XX^e siècle. L'extension de la formation scolaire est en effet, en France tout comme dans de nombreux pays, au nombre des rares politiques publiques d'investissement rencontrant un large consensus. Les efforts consentis par les individus et la collectivité résultent des bienfaits et des externalités positives que l'élévation des niveaux de diplômes laisse augurer. Accroître le niveau d'études serait la solution pour apporter au secteur productif une main d'œuvre mieux qualifiée, pour diminuer l'inadaptation à l'emploi, pour faire reculer le chômage, pour améliorer la mobilité sociale ascendante de la population, pour assurer une meilleure préparation intellectuelle à la complexité de la vie, pour promouvoir, plus généralement, le sens de la citoyenneté, de la participation, de la tolérance et de la réflexion autonome.

En France, l'expansion du niveau scolaire est ainsi une tendance de long terme repérée depuis longtemps (Fourastié, 1947). Pourtant, comme l'ont souligné Baudelot et Establet (1989), tout comme Marchand et Thélot (1997), les années cinquante ont été marquées par une nette accélération du rythme (figure 1). La croissance de l'âge moyen de fin d'études est ainsi d'un an tous les 25 ans jusque dans les années cinquante, et elle s'accélère ensuite vigoureusement, au rythme d'un an tous les dix ans, de façon très régulière.

1- Age moyen de fin d'études de la population active de 1896-1996 (en années d'âge)



Sources : Marchand et Thélot (1997)

Cette croissance moyenne au sein du stock de la population active, très régulière, dissimule pourtant des fluctuations plus importantes que cet indicateur ne veut bien le laisser croire : l'accélération que l'on repère au début des années soixante provient en effet de l'arrivée dans la population active d'un flux de nouvelles générations nettement mieux formées que les précédentes. En effet, la population active inclut des populations hétérogènes : des jeunes formés de plus en plus longuement et des anciens qui connurent au temps de leur formation initiale un état nettement moins développé du système scolaire. Pour forcer le trait, lorsque les uns connaissent la banalisation du baccalauréat, les autres sont contemporains de la période où le certificat d'études était un titre envié.

Une croissance par palier pour les différentes générations

En analysant les évolutions selon la cohorte de naissance¹, le niveau monte, certes, mais par vagues successives. Certaines cohortes connaissent ainsi une vive accélération et d'autres un ralentissement. L'âge médian de fin d'études (celui qui sépare la moitié la plus longuement formée de celle dont les études furent les plus courtes) a connu ainsi deux envolées successives : une première pour les cohortes nées au début des années quarante, et une seconde pour celles venues au monde à l'orée des années soixante-dix (graphique 2).

Pour la cohorte née en 1900, l'âge médian de fin d'études était de moins de 14 ans² ; il s'élève alors progressivement et lentement jusqu'à 15 ans pour la cohorte 1937, au rythme de 6 mois par décennie. Il atteint ensuite, au terme d'une brusque accélération, 17 ans pour la cohorte 1947 : une élévation de deux ans en une décennie, soit un rythme quatre fois plus rapide que pour les cohortes précédentes. Pour celle née en 1958, il est de 18 ans et de 19 pour la cohorte 1968 : le ralentissement est clair. Il s'accélère de nouveau pour atteindre près de 22 ans pour la cohorte 1975, soit trois années supplémentaires de formation en l'espace de sept ans, plus qu'en trente ans

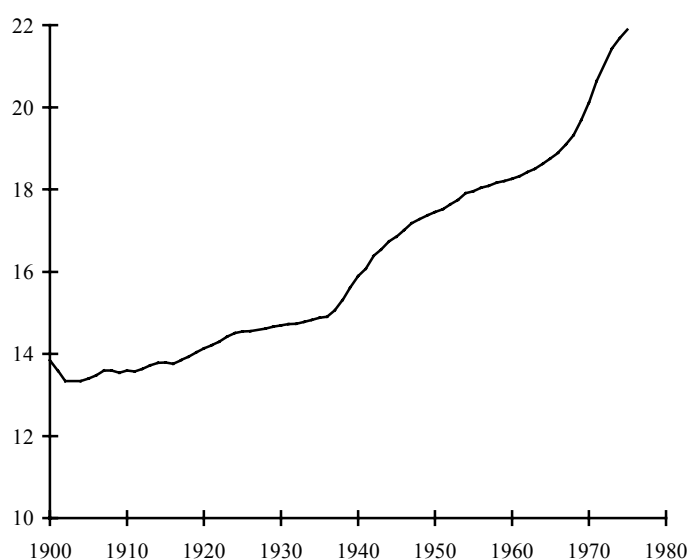
¹ La cohorte est un groupe d'individus ayant connu un même événement à une même date. Une cohorte de mariage sont ceux dont les épousailles eurent lieu la même année, par exemple. La cohorte de naissance est synonyme de « génération » au sens strictement démographique du terme, mais pour éviter la confusion avec les différents sens sociologiques du mot, le mot « cohorte » se diffuse progressivement, comme c'est aussi le cas dans les sciences sociales anglo-saxonnes. Ainsi, la « cohorte 1967 » qualifiera l'ensemble des personnes nées en 1967.

² Cette évaluation porte sur l'enquête emploi de 1982, donc sur des personnes âgées d'environ 82 ans. En fait, malgré le différentiel de mortalité selon le sexe ou la catégorie sociale (Desplanques, 1993), qui pourrait laisser craindre des biais importants pour les plus âgés, la confrontation des différentes enquêtes Emploi 1982-1997, à 15 ans d'intervalle, et le recoupement avec les enquêtes Formation qualification professionnelle (FQP) de 1964 et de 1970, permet de constater que les biais sont faibles.

du régime de croissance précédent, qu'en soixante ans au rythme connu par les cohortes du début du siècle. A ce rythme, s'il se prolongeait à l'identique, le système scolaire amènerait au niveau du 3^e cycle universitaire la moitié de la cohorte née en 1990.

Clairement, contrairement à l'intuition générale, le mouvement par cohorte n'est pas continu et progressif, mais bien fluctuant, des périodes d'emballement étant séparées par d'autres, de pose, selon une dynamique liée aux deux « cycles de croissance » du système d'enseignement présentées par Prost (1998). L'institution scolaire et universitaire a connu en effet une forte croissance lors des années soixante puis une seconde à partir de la seconde moitié des années quatre-vingt. C'est ainsi que la rupture de tendance, dans le sens d'une forte accélération à partir du début des années soixante, que nous repérons sur la moyenne de l'âge de fin de scolarité de la population active (graphique 1), est la conséquence de l'arrivée sur le marché du travail de ceux nés au début des années quarante, scolarisés au milieu des années cinquante et au début des années soixante, caractérisés par un niveau d'enseignement nettement plus élevé que leurs prédécesseurs.

2- Age médian de fin d'études initiales par année de naissance (en années d'âge)



Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS

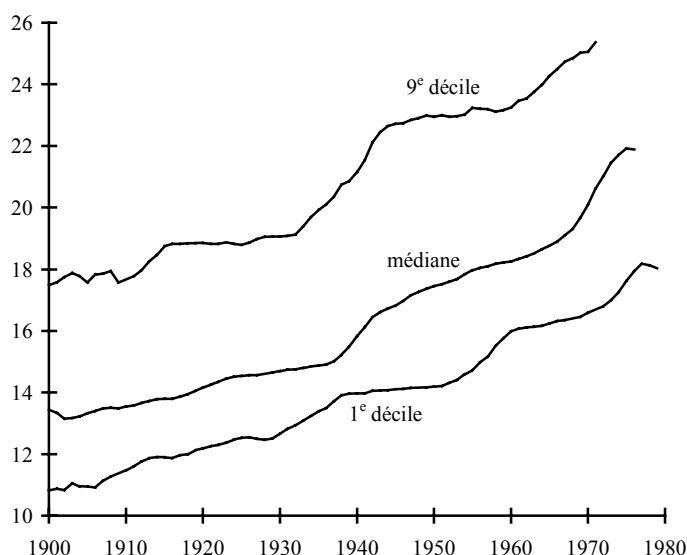
Par conséquent, et tout particulièrement dans le système scolaire et universitaire français, où les reprises d'études en cours de carrière sont relativement plus rares que dans les systèmes américains ou nordiques, les efforts consentis aujourd'hui engagent l'avenir sur plusieurs décennies. Cela signifie d'abord l'impossibilité de rattraper très rapidement un retard des niveaux d'éducation, cet objectif étant un travail à mener sur plusieurs décennies : aux Etats-Unis, l'âge médian de fin d'études à 19 ans fut un objectif réalisé dès les cohortes nées lors des années trente ; ce niveau est atteint en France par les cohortes nées trente ans plus tard, à la fin des années soixante, et il faudra attendre encore quelques décennies pour que, par remplacement des générations, le retard français soit rattrapé. Cette inertie de la population active par rapport aux dernières cohortes formées a une autre conséquence : le danger est réel de relâcher l'effort une fois atteint un niveau d'enseignement jugé satisfaisant, d'où le risque de l'acheminement vers des cycles de croissance scolaire en marches d'escalier, ce qui est un peu la situation française. L'inconvénient en serait alors que certaines générations se retrouvent avec une formation de pointe, très en avance par rapport tout ce qu'on connu les prédécesseurs, et des générations précédentes, nettement moins bien formées, en retard sur la tendance de croissance du système scolaire ; celles-ci, une fois arrivées sur le marché du travail, pourrait éprouver des difficultés de promotion en cours de carrière. Ces inconvénients pourraient toutefois être palliés par un renforcement des possibilités de poursuite d'études en cours de carrière, ce qui impliquerait l'aménagement de la logique du système actuel, où l'essentiel des titres scolaires sont obtenus au cours de la jeunesse par des étudiants ayant peu d'expérience professionnelle, et qui, une fois engagés dans la population active, ne connaissent que rarement un retour à l'université.

Les fluctuations de l'éventail des niveaux d'études

Derrière la croissance moyenne ou médiane, il faut aussi mesurer le degré auquel des progrès ont été réalisés pour les études les plus longues et les plus courtes. Ainsi, l'âge de fin d'études du premier décile (celui en dessous duquel se trouvent les 10 % les plus succinctement formés) est passé de près de 11 ans à un peu moins de 18 ans entre la cohorte née en 1900 et celle venue au monde en 1975. Pour le neuvième décile (les 10 % les plus longuement instruits), cet âge est passé de 18 ans à un peu plus de 25 entre la cohorte 1900 et celle de 1972, dernière en date pour laquelle le décile est calculable.

Par conséquent, pour la cohorte 1900, le premier et le dernier déciles (graphique 3) étaient séparés de 7 ans, puis l'écart décline progressivement à 6 ans pour la cohorte 1932. Ensuite, l'écart s'élève brusquement jusqu'à la cohorte 1944 à près de 9 années d'écart entre le bas et le haut de la hiérarchie des études initiales, où il se stabilise. L'écart se contracte ensuite à 7,5 ans pour la cohorte 1960, puis rebondit pour atteindre 9 ans pour la cohorte 1971, d'où des inquiétudes quant au creusement des inégalités entre le « peloton de tête » et les laissés pour compte (Baudelot et Establet, 1989).

3- Evolution des déciles de l'âge de fin d'études par cohorte



Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS

Note : 1^{er} décile : niveau en deçà duquel se situent les 10 % les plus succinctement scolarisés de leur cohorte ; médiane : niveau séparant les 50 % les moins et les plus longuement formés ; 9^e décile : niveau au delà duquel se situent les 10 % de la population les plus longtemps scolarisés.

Comment expliquer ces soubresauts ? L'âge minimal de fin d'études, d'abord, correspond depuis plus d'un siècle à une norme légale. Il est donc tout à fait normal qu'une évolution en marche d'escalier soit la conséquence de la modification de la législation. En 1882, la scolarité obligatoire passe de 12 ans à 13 ans, objectif légal qui ne semble atteint réellement que pour la cohorte née en 1920, scolarisée donc dans le courant des années trente. Le passage aux 14 ans est décidé en 1936, norme que ne connaîtront vraiment que les cohortes nées à partir de 1937 — avec donc un retard de 15 ans sur la décision. La réforme Berthoin de 1959³, qui prolonge la scolarité obligatoire à 16 ans pour les cohortes nées à partir de 1953 (voir : Prost, 1968 ; 1981) est un objectif réellement atteint pour les cohortes nées à partir de 1960, et n'est donc totalement à l'œuvre que pour les

³ La réforme de l'école obligatoire du 6 janvier 1959 — voilà près de 40 ans — qui a reporté cet âge à 16 ans. Les niveaux supérieurs d'éducation s'étaient déjà nettement développés, et la réforme des 16 ans ressemble plus à un tardif rattrapage qu'à une mesure volontariste d'accès minimum à l'éducation. L'analyse de Prost (1968, p.440) est juste lorsqu'il affirme que « l'école ne devance pas le mouvement des mœurs, elle le suit péniblement ».

sortants du système scolaire de 1976, alors même que 1971 fut la date à laquelle l'Éducation nationale décida de son application pleine et entière. Un écart temporel non négligeable sépare donc les objectifs légaux de leur réalisation. En revanche, alors que le législateur ne s'est plus prononcé, depuis longtemps, sur une élévation de l'âge de l'école obligatoire, alors même que les jeunes de moins de vingt ans ont quasiment disparu de la population en emploi (8,5 % de la population âgée de 18 ans travaillait en 1997, et 2,9 % étaient chômeurs), il semble que l'objectif d'un âge minimal de fin d'études à 18 ans soit effectivement réalisé pour 90 % de la population. Tel est le paradoxe des comportements : ils peuvent suivre avec retard la législation, comme ils peuvent la devancer. Ces évolutions en marche d'escalier se retrouvent aussi, étrangement, pour les études les plus longues.

Les deux cycles d'expansion universitaire

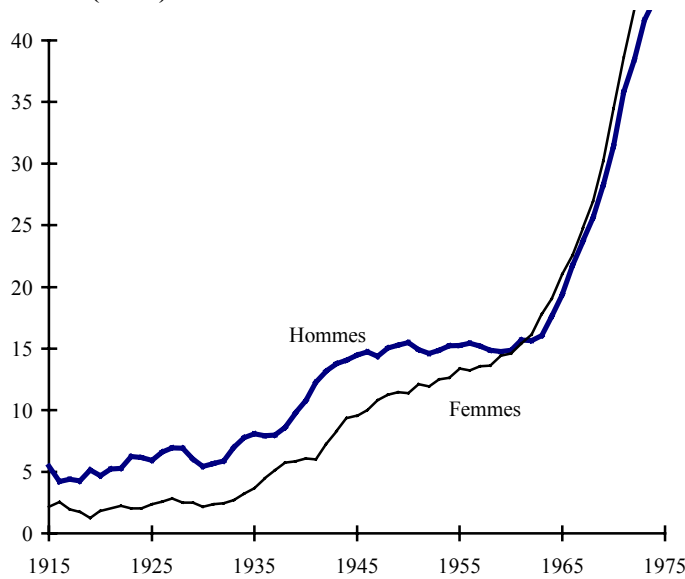
C'est en tant que tel surprenant, puisque, si le législateur peut changer l'âge minimal, l'âge maximal ne dépend, lui, que de la volonté des individus de prolonger leurs études, et des opportunités qui leur sont ouvertes d'y parvenir. Si nous supposons que les volontés et les contraintes varient les unes et les autres de façon linéaire dans le temps (élévation continue de l'aspiration à plus d'éducation et croissance progressive des investissements publics), l'âge de fin d'études du décile le plus élevé devrait croître, nécessairement, de façon progressive aussi. Nous observons le contraire, c'est-à-dire des phases d'accélération et de freinage. En fait, cet âge reste stable entre 18 et 19 ans, de la cohorte 1900 jusqu'à celle de 1932, puis il bondit à 23 ans pour la cohorte 1944 — une élévation de 4 ans en douze années — où il se stabilise alors de la cohorte 1945 à celle de 1963. Il reprend alors son essor, et s'approche de 26 ans pour la cohorte 1971. Toutefois, le mouvement semblerait se ralentir selon les dernières données disponibles.

Même si la décision d'un âge maximal de fin d'études échappe au législateur, le fait de débloquent des fonds pour construire de nouvelles universités ou de les agrandir, d'assurer ainsi l'accueil des étudiants, de multiplier les filières de baccalauréat, de développer la protection sociale et les allocations logement, ou encore les bourses de l'enseignement supérieur, peut être de nature à susciter de brusques ouvertures lorsque l'on en accélère la diffusion. Ne rien faire peut en revanche figer la situation. Evidemment, une conjoncture économique déprimée peut jouer aussi dans le sens d'une incitation à rester en études lorsque le chômage s'accroît — d'où le thème des « universités parking », idée dont il est toutefois difficile d'évaluer la réelle pertinence. Si le lien était univoque, les enfants nés entre 1955 et 1965, qui eurent 20 ans en une période assez néfaste du chômage des jeunes, entre 1975 et 1985, auraient dû connaître des prolongations scolaires. Or, ce n'est pas le cas.

Les conséquences en sont déterminantes pour la proportion de ceux qui, au sein d'une cohorte, atteignent ou dépassent 22 ans d'âge de fin d'études, (graphique 4). Les cohortes nées autour de 1940 ont effectivement connu une croissance extrêmement rapide : de la cohorte 1930 à celle de 1945, il y eut un triplement de ceux dont les études se prolongèrent au delà de 22 ans, et une stabilisation s'ensuivit. Il y eut ensuite une longue stagnation de la cohorte 1945 à celle de 1963, qui pourtant est confrontée à son entrée dans le monde du travail au chômage de masse, et qui donc aurait pu éprouver le besoin d'une éducation plus poussée. Après la cohorte 1963 ou 1964, le mouvement repart : 15 % de cessation des études après 22 ans pour la cohorte 1961, 26 % pour celle de 1968, 49 % pour celle de 1974. Lorsque l'on compare les femmes et les hommes, le ralentissement des cohortes 1945-1963 apparaît en définitive comme une stagnation absolue pour les hommes et un rattrapage lent pour les femmes.

Les âges de fin d'études situés à plus de 25 ans connaissent des mouvements semblables, un échelon au dessous, et avec un léger retard. Le phénomène saillant est que les dernières années sont marquées par une seconde explosion scolaire, qui bénéficie aux cohortes nées à partir de la fin des années soixante. Nous ne savons pas où se situera la crête de cette seconde vague, mais il est vraisemblable, déjà, qu'elle sera suivie, comme la précédente, d'un ralentissement, le rythme étant difficilement tenable plus de quelques années. Pourtant, une différence importante sépare pourtant ces deux explosions scolaires : ceux qui bénéficièrent de la première arrivèrent sur le marché du travail dans un environnement économique autrement plus favorable que ceux de la seconde.

4- Proportion de personnes dont l'âge de fin d'études est supérieur ou égal à 22 ans par cohorte (en %) - femmes et hommes

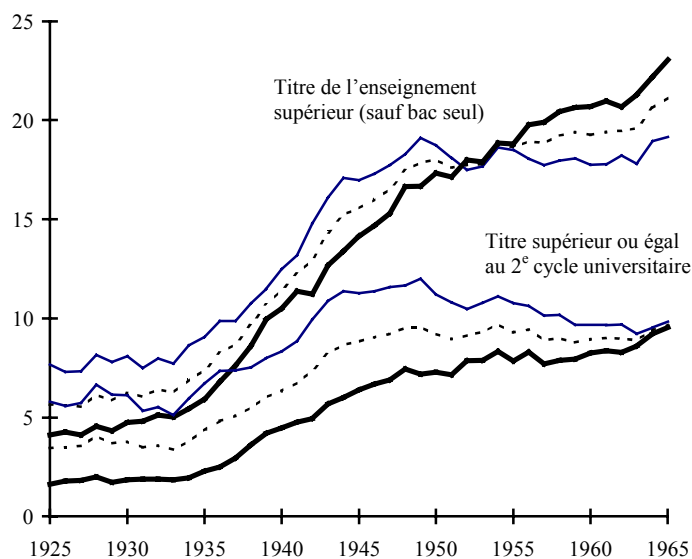


Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1982-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS

La moindre croissance des titres

Qu'en est-il des titres scolaires accumulés ? La dynamique de la diffusion des diplômes fut en définitive légèrement moindre. L'élévation de la durée des études initiales et la croissance de la proportion de détenteurs de titres universitaires ne se correspondent pas terme à terme. La reprise des études après une première expérience professionnelle peut élever le niveau de diplôme d'un individu au cours de son cycle de vie, alors que son âge de fin d'études initiales ne varie pas. Il se peut aussi que la multiplication des redoublements, ou des diplômes acquis en plusieurs années pour les étudiants travaillant à temps partiel, induisent une scolarité plus longue pour parvenir au même titre. Certaines réformes, comme la création de la maîtrise au début des années soixante-dix, alors que la licence était jusqu'alors l'aboutissement des études pour la plupart des disciplines universitaires, impliquent de la même façon une intensification de la formation et non une diffusion des titres à une population plus large. De plus, il est difficile, dans les enquêtes, d'accorder un crédit total aux dires des répondants. Est-ce par formation continue que, au sein de la cohorte née en 1945, la proportion de titulaires d'un diplôme au moins égal à un titre de premier cycle universitaire passe de 15 à 17 % entre 1989 et 1995, alors qu'ils atteignent la cinquantaine d'années ? En effet, alors que les réponses sur *l'âge de fin d'études* sont structurellement stables dans le temps, pour le diplôme *déclaré*, en revanche, il existe une tendance à l'élévation du niveau : « l'âge rend-il plus instruit ? » est la question que l'observateur est en droit de se poser (Baudelot, 1989). Si « niveau bac » peut devenir « bac » dans la déclaration d'un individu, 18 ans peut rester ce qu'il est, sans révéler d'incohérence de la réponse. Bien au contraire, la précocité de l'obtention d'un diplôme est socialement valorisée. Si on néglige ce genre de dérive progressive, et en constatant que, à quelques détails près, l'essentiel des diplômes sont acquis à partir de l'âge de 30 ans, la proportion d'études supérieures ou égales à un 2^e cycle universitaire a connu, surtout pour les hommes, un palier à partir des cohortes nées en 1950.

5- Proportion de diplômés selon l'année de naissance (en %)



Sources : Enquêtes Emploi INSEE 1995-1997 ; fourniture des données : Irène Fournier LASMAS/CNRS

Note : Passé l'âge de 30 ans, les diplômes sont acquis pour l'essentiel ; on constate ainsi la forte diffusion des titres pour les cohortes nées autour de 1940. La seconde explosion scolaire a lieu au delà de la cohorte 1965.

L'impact de cette seconde croissance scolaire sur la liaison entre durée de la scolarité et catégorie sociale à laquelle parviennent les individus, pose des difficultés considérables d'appréciation, parce qu'elle ne peut se juger que sur la dynamique complète de la carrière des individus engagés dans la vie active : la « dévalorisation » des titres scolaires d'une génération en début de carrière peut aller de pair avec une situation meilleure quelques années plus tard, d'où l'impossibilité à porter aujourd'hui un jugement définitif, qui ne sera possible que dans trente ans pour les générations nées dans les années soixante-dix. Cette estimation de la valeur des titres doit prendre en compte deux arguments : d'une part de la valeur relative des titres qui repose sur la correspondance entre hiérarchie des diplômes et hiérarchie sociale, et d'autre part de la valeur absolue, à savoir la correspondance entre un titre donné et une position sociale. Du point de vue relatif, l'obtention d'un diplôme élevé reste de façon peu variable un facteur favorable d'accès, tout particulièrement en début de carrière, aux catégories moyennes et supérieures de la société : au sein d'une génération donnée, les plus diplômés ont accès plus souvent et plus précocement aux emplois mieux qualifiés et rémunérés, alors que ceux situés plus bas dans la hiérarchie des titres scolaires, ayant un niveau de diplôme insuffisant pour accéder à ces catégories en début de carrière, peuvent parfois y parvenir, ultérieurement (MEN-DEP, 1997, notamment parties 10 et 11). Toutefois, du point de vue de la valeur absolue d'un diplôme donné, le sort des générations successives peut changer. De génération en génération, à mesure que les diplômes se diffusent, ils perdent de leur rareté. Si les places de cadres et de professions intermédiaires s'accroissent au même rythme, les diplômés conservent la même valeur absolue en termes de chances d'accès au salariat moyen et supérieur. Si, en revanche, les places au sein du salariat moyen et supérieur croissent moins rapidement que ne se diffusent les titres scolaires qui naguère correspondaient à ces positions sociales pour une classe d'âge donnée, une dévalorisation de la scolarité apparaît par rapport aux aînés. Du point de vue du salaire, cette question de dévaluation des titres scolaires fut abordée par Baudelot et Glaude (1989), mais pour les chances de parvenir aux catégories moyennes et supérieures de la structure sociale, le phénomène existe aussi (Chauvel, 1998). La chose est claire pour le long terme : alors que pour la cohorte 1930, seuls 10 % voyaient leur scolarité se prolonger au delà de l'âge de 19 ans, ce sera dorénavant le cas pour plus de trois quarts des cohortes nées depuis le milieu des années soixante-dix. Les premiers avaient toutes chances de devenir cadres ou professions intermédiaires, et les seconds, sauf mutation de même ampleur de la structure sociale, ont peu de chances de parvenir tous à cette situation.

Etant donnée la nouvelle structure des âges de fin de scolarité de la cohorte 1972, il faudrait qu'à l'âge de 30 ans, en 2005, elle compte 20 % de cadres au sein de la population ayant déjà travaillé (contre 12,0 % pour la cohorte 1967 à l'âge de 30 ans en 1997), et 25 % de professions intermédiaires (contre 21,5 % pour leurs aînés de cinq ans), pour qu'il n'y ait pas de baisse de la valorisation de la scolarité en termes de chances d'accès aux catégories moyennes et supérieures de la société. Une élévation de 8 points supplémentaires de cadres serait une expansion plus importante que ne le fut celle des cohortes nées dans le courant des années quarante (Chauvel, 1997) qui ont bénéficié à leur entrée sur le marché du travail d'une situation économique autrement meilleure, avant le ralentissement économique des années soixante-dix. Ces difficultés de valorisation pourraient être d'autant plus difficilement vécues par les individus que la seconde expansion scolaire est extrêmement concentrée dans le temps, impliquant ainsi, pour des personnes dont la date de naissance est relativement proche, des chances divergentes d'accès aux études supérieures, d'une part, et de valorisation par le marché du travail des titres acquis, de l'autre. Une montée en puissance plus progressive des niveaux de scolarité aurait présenté l'intérêt de diluer sur un temps plus long ces risques de changement d'échelle de valeur de ces générations chronologiquement proches.

L'expansion de la scolarité à plein temps en Europe

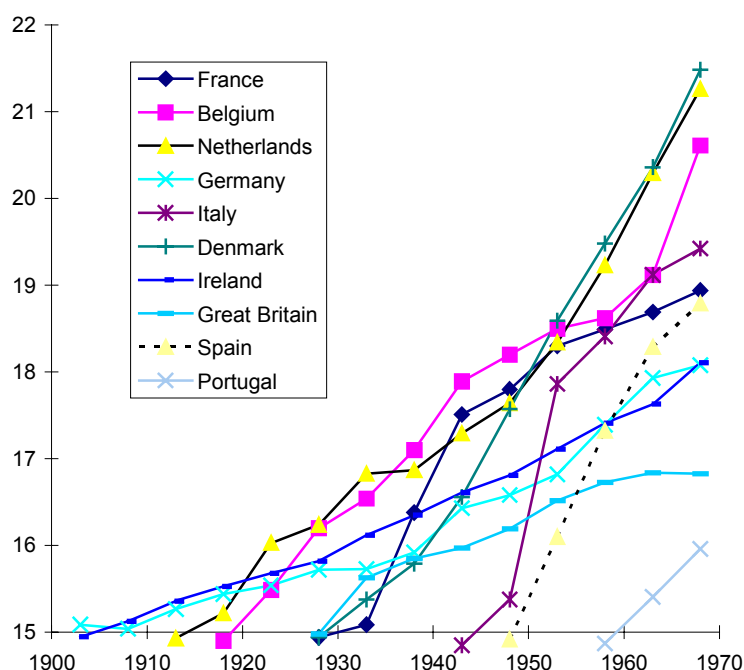
Cette expansion par cohorte de la scolarité est un phénomène largement partagé en Europe. Pour autant, le niveau et le rythme de croissance en est nettement hétérogène selon les pays. Les comparaisons internationales qui permettent de le comprendre sont fort difficiles, à deux titres : d'une part, les systèmes éducatifs sont nettement distincts selon les pays, tant pour la nature et la hiérarchie des titres scolaires — le système scolaire français est ainsi d'une complexité rare, du fait par exemple des titres de grandes écoles qui n'ont pas d'équivalent dans la plupart des autres pays — que pour la façon dont s'articulent la fin des études et l'entrée dans la vie active (séparation nette dans certains pays des études à temps partiel et reprises fréquentes d'études après une première insertion dans le monde du travail dans d'autres) ; d'autre part, le travail devient éminemment complexe lorsque l'on regroupe des enquêtes séparées, où les questions sont élaborées selon des points de vue orientés par les conceptions nationales spécifiques à chaque pays. Etablir une nomenclature standardisée est alors d'une complexité rare. C'est en partie ce que fait l'OCDE dans son recueil annuel série *Regards sur l'éducation*.

C'est pourquoi, pour une approche simplifiée, il est préférable de s'en remettre à une seule enquête élaborée en vue de comparaisons européennes, fondée sur des indicateurs simples : c'est le cas des enquêtes Eurobaromètres de la Commission européenne (Inglehart, Reif et Melich, 1995) qui recueillent l'âge de fin des études à plein temps⁴, qui n'est guère éloignée de la question de l'enquête Emploi⁵ française. Pour la France, au delà des différences spécifiques de passation des enquêtes qui impliquent un décalage vers le haut d'environ 6 mois dans les Eurobaromètres, les variations des deux questions sont proches et permettent de repérer des changements parallèles. Evidemment, l'image qui en résulte est relativement grossière : il vaut donc mieux se fier aux grands traits plutôt qu'aux détails particuliers. De plus, il convient de conserver à l'esprit que cette même question peut avantager certains systèmes d'éducation, comme ceux fondés sur une séparation nette entre études et travail (particulièrement dans les pays du sud) et désavantager ceux où l'enseignement à temps partiel est plus répandu (particulièrement lorsqu'ils sont fondés sur l'apprentissage alterné, comme en Allemagne). En revanche, les pays où la reprise d'études à plein temps après une expérience professionnelle est répandue (tout particulièrement, en Europe scandinave), peuvent être caractérisés par des surévaluations.

⁴ La question anglaise est : « How old were you when you stopped full-time education ? », codée de 14 ans et moins à 22 ans et plus, les valeurs intermédiaires étant codées annuellement ; ces limites sont contraignantes puisque, selon les pays et les cohortes, plus de la moitié de la population peut dépasser l'un des seuils.

⁵ « A quel âge M... a-t-il arrêté ses études initiales ? (apprentissage exclu) »

6- Age médian de fin d'études à plein temps par cohorte (âge en années)



Sources : Enquêtes Eurobaromètres 1970-1992 (Inglehart, Reif et Melich, 1995)

Note : il n'est pas possible de détailler les âges médians de fin d'études en deçà de 15 ans, puisque la première modalité de la question est « 14 ans et moins ».

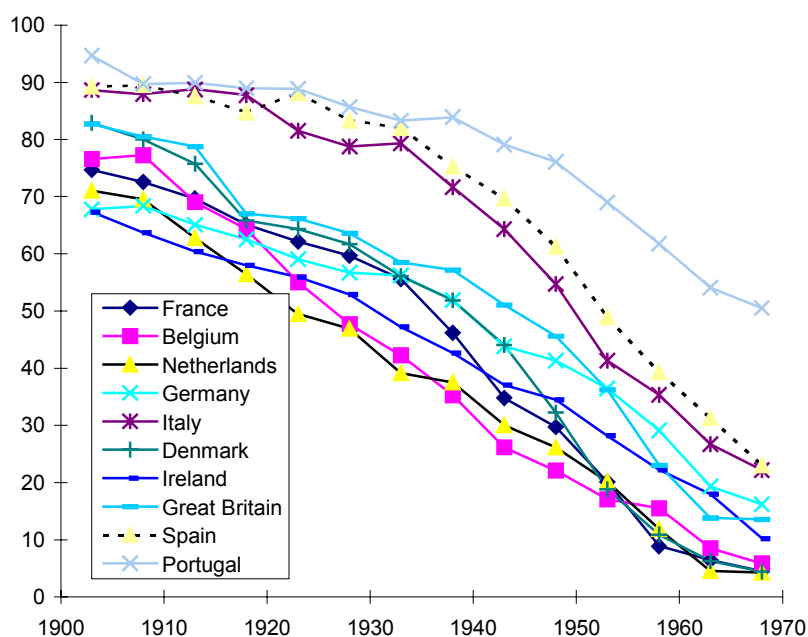
Le changement de l'âge de fin d'études médian par cohorte connaît des évolutions très contrastées selon les pays (graphique 6). Certains pays, comme l'Allemagne et l'Irlande, qui étaient en avance pour les cohortes nées au début du siècle, se retrouvent nettement dépassés ; d'autres, comme l'Espagne et l'Italie, et à un moindre titre la France, qui étaient relativement en retard pour les cohortes nées dans le premier tiers du siècle, ont nettement rattrapé les autres partenaires européens. La Belgique et les Pays-Bas, naguère en avance, restent en tête du classement. Le Danemark, au même niveau que la France et le Royaume-Uni pour les cohortes nées lors des années trente, a pris la tête du classement européen après une croissance rapide et régulière. La situation du Royaume-Uni est très singulière, avec un âge médian de cessation des études à plein temps situé au même niveau que la France pour les cohortes des années trente. Le niveau a peu progressé depuis, et ce pays se retrouve en fin de classement. Il pourrait donc bientôt être dépassé par le Portugal pour les cohortes nées dans le courant des années soixante-dix. La spécificité du Royaume-Uni consiste pour l'essentiel en la possibilité de suivre des formations diplômantes en cours de carrière dans le système d'enseignement supérieur. Pour le reste, il résulte de cet examen que, en France, l'élévation récente à 22 ans de l'âge médian de fin d'études n'est en définitive que le rattrapage, rapide, d'un niveau déjà atteint depuis quelques années par les pays situés en tête de l'Union Européenne : Danemark, Belgique, Pays-Bas.

Des différences importantes entre pays européens

Les progrès réalisés en Europe au long du siècle apparaissent très nettement pour les bas niveaux de formation (15 ans et en deçà) : largement majoritaires dans tous les pays pour les cohortes nées au début du siècle XX^e, les études courtes sont devenues minoritaires, ou s'apprentent à l'être même au Portugal, actuellement en cours de transition. Clairement, les pays des péninsules latines ont été longtemps caractérisés par la faible croissance éducative en direction des bas niveaux de qualification, alors que la Belgique et les Pays-Bas ont été le plus souvent en tête du mouvement. Par rapport au reste de l'Europe, le Royaume-Uni semble moins mal classé que pour

l'âge médian de fin d'études : comme en France, l'âge de fin d'études obligatoires est situé à 16 ans, et la moitié de la population quitte l'enseignement à plein temps dès l'âge de 17 ans.

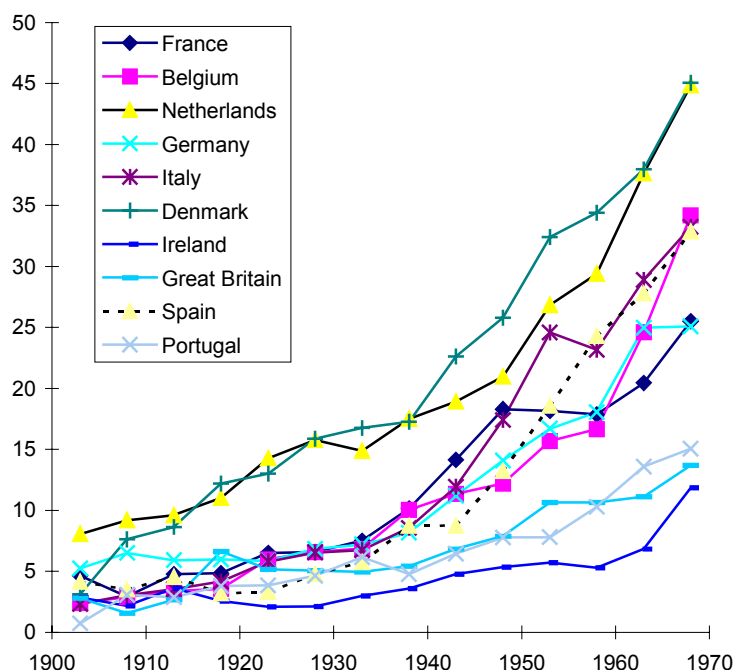
7- Proportion d'études à plein temps inférieures ou égales à 15 ans par cohorte (en %)



Sources : Enquêtes Eurobaromètres 1970-1992 (Inglehart, Reif et Melich, 1995)

Les mouvements les plus contrastés concernent les hauts niveaux de formation (supérieurs ou égaux à 22 ans) ; la croissance est partout irréversible, mais à des rythmes très différents (graphique 8). Deux pays apparaissent nettement en tête : les Pays-Bas et le Danemark, qui disposent depuis plus d'un siècle d'une large avance sur le reste de l'Europe. La France, qui était proche de rattraper ces pays pour les cohortes nées dans le courant des années quarante (scolarisées dans le courant des années soixante), prit un retard certain lors des quinze années de stagnation qui suivirent, en se retrouvant distancée par l'Italie et l'Espagne, dont la croissance sur les 25 dernières années est spectaculaire. Les pays où les études longues sont les plus rares sont alors le Portugal, le Royaume-Uni et la République d'Irlande, qui ont plus de 20 ans de retard sur la tendance française, et près de 50 ans sur les Pays-Bas et le Danemark. Ici aussi, la dynamique de la seconde expansion de l'éducation qui, en France, porte actuellement l'âge médian de fin d'études à près de 22 ans peut être vue comme un rattrapage rapide d'une situation qui prévaut depuis près de dix ans dans les pays les plus avancés. Au total, et si on exclut les pays où le démarrage n'a jamais débuté, la France apparaît comme le seul pays d'Europe où l'expansion des niveaux d'éducation a connu une longue phase de ralentissement qui a marqué les cohortes nées dans le courant des années soixante, scolarisées entre les années soixante-dix et la première moitié des années quatre-vingt.

8 Proportion d'études à plein temps supérieures ou égales à 22 ans par cohorte (en %)



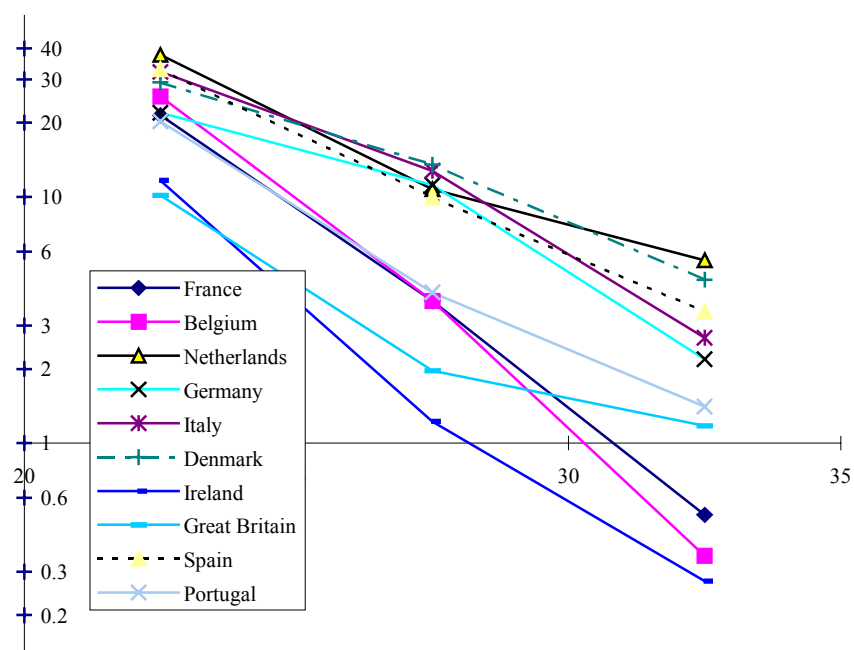
Sources : Enquêtes Eurobaromètres 1970-1992 (Inglehart, Reif et Melich, 1995)

Des articulations différentes entre travail et études

En France, malgré le développement des formations en alternance, le passage de l'école au marché du travail est, par comparaison à la majorité des pays européens, plus souvent brutale et définitive. Au Danemark, aux Pays-Bas, notamment, cette articulation entre études et travail est plus souple et progressive. L'examen de la proportion d'étudiants après l'âge de 20 ans permet d'illustrer ces différences (graphique 9). Ainsi, une forte proportion d'étudiants avant l'âge de 25 ans peut fort bien aller de pair avec une faible proportion pour des âges plus mûrs, ce qui dépend étroitement de la capacité d'un système social à assurer la possibilité des reprises d'études en cours de carrière. C'est ainsi que le Royaume-Uni, où le taux d'étudiants entre 20 et 24 ans est moitié moins élevé qu'en France (11,4 % contre 23,3 %), en compte encore 1,2 % entre 30 et 35 ans contre 0,5 % en France, l'un des plus bas taux en Europe. Les Pays-Bas comme le Danemark en comptent quant à eux 5 %⁶. La séparation entre études et vie active en découlent : dans certains pays, les reprises d'études à des âges relativement élevés sont normales et font partie intégrante du système de formation danois, néerlandais et à un moindre titre espagnol. En revanche, dans d'autres systèmes, comme en Irlande, en Belgique et en France, passé l'âge de 25 ans, et plus encore 30 ans, la poursuite ou la reprise d'études se réduit plus qu'ailleurs.

⁶ Ces évaluations portant sur des effectifs de près de 4 000 individus par classe d'âge de 5 ans et par pays, les différences sont significatives au seuil de 95 %.

9- Taux d'étudiants à plein temps au sein des populations de 20-24, de 25-29 et de 30-34 ans (en %) sur la période 1982-1992



Sources : Enquêtes Eurobaromètres 1970-1992 (Inglehart, Reif et Melich, 1995)

Note : échelle logarithmique ; plus une courbe est pentue, plus le taux de scolarisation est, relativement au niveau général, important pour les jeunes (20 à 25 ans) et faible pour les âgés (30 à 35 ans).

Ainsi, certains pays comme le Danemark et les Pays-Bas présentent des niveaux élevés d'accès aux études à des âges élevés, alors que dans d'autres, la proportion de personnes en études baisse rapidement. La forte baisse des taux de scolarisation une fois passé l'âge de 25 ans résulte en effet des difficultés légales, institutionnelles et culturelles de prolongation des études au delà d'un certain âge. La France est en effet l'un des pays de l'OCDE où, avec la tendance d'allongement des études, les taux d'activité et d'emploi des jeunes ont le plus baissé sur les vingt dernières années, alors que d'autres systèmes sociaux européens, comme le Danemark, ont des taux d'emploi précoces importants, et disposent pourtant d'un système éducatif supérieur performant, permettant la coexistence de périodes d'activité et de reprises d'études ultérieures. Le modèle français est nettement plus inspiré par une forte séparation entre l'âge des études et l'âge du travail.

Quels développements demain ?

Un observateur de la fin des années quarante, n'aurait certainement pas auguré les changements intervenus depuis cinquante ans, en examinant les mêmes données, portant donc sur les cohortes nées jusqu'aux années trente. Dans la France d'alors, seul un quart de la population atteignait ou dépassait 16 ans d'âge de fin d'études et à peine plus d'un vingtième atteignait ou dépassait 22 ans. Imaginer qu'en 1997, ce serait le cas pour près de la moitié des cohortes dernièrement sorties du système scolaire aurait été aventureux. Pour autant, prolonger mécaniquement l'expansion passée et supposer que, dans un demi siècle, la moitié d'une classe d'âge poursuivra ses études au delà de 28 ans pourrait être une prévision erronée.

Toutefois, l'expansion n'a aucune raison d'être simplement numérique ; elle peut être aussi qualitative et organisationnelle. Comparé aux modèles nordiques et américains, le système français est spécifiquement fondé sur une séparation forte du temps des études et du temps de l'activité professionnelle, en raison d'une conception tendant à éloigner les personnes engagées dans la vie active des formations universitaires ; cette situation est évidemment renforcée par le fonctionnement du monde du travail où le retour à l'université ou dans des filières

professionnelles à temps plein ou partiel est souvent difficile, et n'est la plupart du temps possible que pour ceux confrontés à un échec professionnel, les autres prolongeant leur carrière. Renforcer les dispositifs de formation alternée pourrait être de nature à amoindrir, par ailleurs, les conséquences du développement en marches d'escalier du niveau d'études par cohorte, à ouvrir l'accès à des populations plus larges les connaissances et savoir-faire nouveaux, et à favoriser une meilleure adéquation des niveaux de formation des actifs aux besoins de l'économie.

Références bibliographiques

- Baudelot C., 1989, « L'âge rend-il plus savant ? Un exemple de biais de réponse dans les enquêtes », pp. 159-173, dans INSEE, *Les ménages. Mélanges en l'honneur de Jacques Desabie*, Paris, INSEE.
- Baudelot C. et R. Establet, 1989, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.
- Baudelot C. et M. Glaude, 1989, « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et statistique*, 225, pp. 3-16.
- Chauvel L., 1997, « Cadres et générations », dans L. Dirn, « Tendances de la Société Française », *Revue de l'OFCE*, n°62, pp. 207-216.
- Chauvel L., 1998, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n°66, pp. 5-36.
- Fourastié J., 1947, *La civilisation de 1960*, PUF, Paris.
- Inglehart R., K. Reif and A. Melich, 1995, *European communities studies 1970-1992: cumulative file* [Computer file], 3rd ICPSR version, Ann Arbor, MI: R. Inglehart, University of Michigan [producer], 1994. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 1994; Cologne, Germany: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung [distributor], données fournies par la Banque de données sociopolitiques (BDSP) de Grenoble.
- Marchand O. et C. Thélot, 1997, *Le travail en France (1800-2000)*, Paris, Nathan.
- MEN-DEP (Ministère de l'éducation nationale - Direction de l'évaluation et de la prospective), 1997, *Etat de l'école*, annuel.
- OCDE, 1996., *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Prost A., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Vol 4. L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.
- Prost A., 1998, « L'Education nationale depuis la Libération », *Les Cahiers français*, dossier : Le système éducatif, n°285, pp. 1-12.

Corps texte : 35134 signes (dont les espaces)

Notes : 2082

Total général (titres, notes, biblio) : 39215

