

Décrire l'éducation et la formation

pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre :
les questions des « enquêtes sur les forces de travail »
en Allemagne, en France et au Royaume-Uni

Annick Kieffer

CNRS, Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

Rémi Tréhin-Lalanne

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

Les tableaux publiés par les organismes statistiques internationaux (tels l'OCDE ou Eurostat), comme les « indicateurs de progrès » produits dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, utilisent des données issues des enquêtes nationales sur les forces de travail. L'examen de la structure des questionnaires et de la formulation des questions des enquêtes françaises, allemandes et britanniques met en évidence la valeur accordée dans chaque pays aux différents types de savoirs, la place dévolue à la qualification et au mode d'accès à celle-ci, qui résultent d'un processus historique et social propre à chaque pays : forte intégration scolaire en France, valorisation des diplômes professionnels en Allemagne, éclatement des certifications au Royaume-Uni. Le classement des diplômes dans la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) résulte d'arbitrages entre ces différences de conception. La comparaison directe des chiffres ne peut donc se faire sans précaution, car ils ne renvoient pas à une même réalité.

Les chercheurs en sciences sociales privilégient la plupart du temps des comparaisons internationales approfondies entre un petit nombre de pays. Néanmoins, une évolution récente de la sociologie quantitative étend le nombre de pays pris en considération. Cette culture de la comparaison internationale connaît un regain d'intensité avec l'enquête PISA. Dans le même temps, la demande politique de comparaison internationale des systèmes éducatifs s'accroît. Dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne impulsée en 2000, les États-membres de l'Union européenne ont développé les principes d'une « *Méthode ouverte de coordination* »¹ dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette « méthode » s'appuie principalement sur des « *indicateurs* » et des « *critères de référence* » (*benchmarks*)². Ils fixent des niveaux à atteindre en termes de taux de diplômés de l'enseignement secondaire et du supérieur et de participation à l'éducation et à la formation (à l'âge de quatre ans et chez les adultes). Mais produire des tableaux et graphiques présentant des chiffres directement comparables sur les niveaux d'éducation pour près

d'une trentaine de pays ne va pas de soi. Pour établir ces *benchmarks*, les données sont collectées pour chaque pays à partir du dispositif des enquêtes sur les forces de travail³. Elles sont ensuite réaffectées dans les différentes catégories de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) par les instituts nationaux qui produisent ces enquêtes. Cette étape, cruciale, n'a rien d'évident. Par construction, les principes de classe-

NOTES

1. Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

2. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks_en.pdf

3. Les enquêtes sur les forces de travail sont des pièces centrales du dispositif statistique européen de connaissance de l'emploi et du chômage. Elles permettent de mettre en œuvre la définition du chômage au sens du Bureau international du travail (BIT). Elles s'appuient sur des enquêtes dont de nombreux pays se sont dotés après-guerre. Les enquêtes fournissent des données originales sur les professions, l'activité des femmes et des jeunes, la durée du travail, les emplois précaires et les salaires. Elles permettent de mieux cerner la situation des chômeurs ainsi que les changements de situation vis-à-vis du travail : passage de la scolarité à la vie professionnelle, de l'activité à la retraite, changements de profession.

ment universels de la CITE ne peuvent rendre compte de la singularité des enseignements d'un pays.

Nous examinons dans cet article la manière dont trois pays (la France, le Royaume-Uni et l'Allemagne) s'intéressent aux parcours scolaires des individus dans les enquêtes sur les forces de travail (*Labour Force Surveys*, LFS). Les questionnaires révèlent des systèmes éducatifs distincts, avec des filières qui traversent l'enseignement secondaire et supérieur organisées de manières très différentes, que ce soit par rapport aux établissements où ont lieu les formations, les conditions d'accès, les passerelles existantes, etc.

La description dans une perspective historique de ces trois systèmes éducatifs permet d'expliquer les différences et de mieux percevoir le sens que prennent les diplômes et qualifications dans chacun des pays. Elles expliquent en partie la manière dont sont classés les programmes dans la CITE.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS DANS L'ENQUÊTE EMPLOI ET LA CITE

Remarques sur le système éducatif français

Les diplômes jouent en France un rôle doublement sélectif : dans le système éducatif, ils attestent de la maîtrise des savoirs délivrés dans un segment du système éducatif et conditionnent l'accès à un niveau supérieur et, sur le marché du travail, ils certifient l'acquisition des compétences exigées pour occuper un emploi à un niveau de qualification donné, dont la correspondance est définie dans les

conventions collectives. Le degré de sélectivité d'un diplôme dépend du moment où se fait la sélection et de la sélectivité de la filière qui lui donne accès, l'un et l'autre évoluant avec les réformes et les comportements scolaires. L'ouverture d'un niveau éducatif est marquée à terme par la baisse voire la disparition de la sélectivité du diplôme qui en contrôle l'accès. Ainsi, la suppression de l'examen d'entrée en sixième a été la condition de l'ouverture du collège, le baccalauréat a pu prendre son essor grâce à l'affaiblissement du BEPC et, dans les années récentes, l'expansion du supérieur s'est appuyée sur la baisse de la sélectivité du baccalauréat général. Toutefois, les diplômes professionnels restent encore très sélectifs. Ce lien entre sélectivité « interne » (d'accès ou de parcours) et sélectivité « externe » d'une filière est un élément important de compréhension du fonctionnement d'un système. Or une nomenclature fondée sur les diplômes, comme c'est le cas des nomenclatures indigènes en France, ou internationale comme la CITE, n'en rend compte que très imparfaitement. L'ampleur de la catégorie des « sans diplômes » s'explique donc par le degré élevé de sélectivité externe des diplômes du secondaire en France.

Une véritable filière d'enseignement technique s'est progressivement mise en place, allant de la fin du collège à l'enseignement supérieur. L'orientation vers l'enseignement professionnel ou technique s'effectue en France de manière négative : les « bons » élèves sont invités à rester dans la filière générale, tandis que sont orientés vers les voies professionnelles tous ceux que l'on juge inaptes à poursuivre. Ce constat perd de sa pertinence au fur et à mesure que l'on

s'élève dans le système éducatif : les BTS et DUT restent très prisés, tandis que les formations d'ingénieurs ou les écoles supérieures de commerce sont très prestigieuses. Il reste qu'un élève qui entre en CAP ou en BEP (jusqu'à sa suppression récente) peut ensuite obtenir un baccalauréat professionnel, ou mieux, mais plus rarement, un baccalauréat technologique, poursuivre en BTS, puis obtenir une licence professionnelle.

La coupure entre le système des grandes écoles et l'université et la hiérarchie entre ces deux filières sont une spécificité dont les nomenclatures harmonisées, ancrées sur les équivalences de cursus en termes de durée, rendent mal compte. Le diplôme d'élite n'est pas le doctorat, mais celui d'une grande école.

Les diplômes conservent leurs intitulés génériques ; pourtant leurs contenus, comme la répartition horaire entre l'enseignement général, technologique et pratique, ont évolué profondément au long du xx^e siècle. Les diplômes préparés sont moins spécifiques à un métier et tendent à couvrir un domaine professionnel. Ils s'articulent en outre à des niveaux d'enseignement général qui ont évolué selon les générations. Par exemple, les infirmiers et même les dentistes n'avaient pas de baccalauréat dans la première moitié du xx^e siècle.

Le *tableau* ci-contre fournit un résumé succinct des principales réformes éducatives et les cohortes concernées.

L'éducation dans l'enquête Emploi française

L'enquête Emploi existe depuis le début des années cinquante. Conduite

Réformes éducatives en France et générations concernées

Date	Réforme	Première génération concernée (approximativement)
1934	Création des BEI-BEC	
1946	Création des baccalauréats techniques B et E	1930
1951	Création du diplôme d'État d'infirmière	
1952	Création du BT	1935
1959	Réforme Berthoin, prolongation à 16 ans de la scolarisation	1949-50, obligatoire à partir de la génération née en 1953
	Les cours complémentaires sont transformés en CEG	
	Création des STS	
1963	Réforme Fouchet-Capelle, création des CES,	
	transformation des CA en CET,	1948-49
	mise en place des DEUG	1947
	suppression des BT	
	suppression des BEI, BEC, BEH	
	Création des CEP en 1 an	
1965	Transformation des BEI, BEC, en bac technologique	1947-50
	Création des BEP	1950
1967	Création des BTS, DUT	1950
	Suppression des classes de fin d'études primaires	1963
	Généralisation de l'entrée en sixième	
1971	Réforme de l'apprentissage, création des CFA	
1975	Réforme Haby, appliquée en 1978, instauration du collège unique	1964
1978	Définition des métiers d'infirmier et de kinésithérapeute	
1985	Création du baccalauréat professionnel	1968
1999	Création de la licence professionnelle	1975
2009	Suppression du BEP et réforme du baccalauréat professionnel	

Source : Duru-Bellat M., Kieffer A., 2000, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 51-80. Actualisé par nous.

par l'INSEE, elle est réalisée chaque trimestre sur environ 45 000 ménages, soit autour de 75 000 personnes de 15 ans ou plus.

La section sur l'éducation comporte trois parties : études initiales, niveau atteint et diplômes obtenus, formation en cours. L'harmonisation des questions des LFS au niveau européen a conduit l'INSEE à augmenter le nombre de questions permettant de préciser la durée, les motivations, le contexte et la spécialité de la formation suivie, qui ont été ajoutées. Pour chaque diplôme obtenu, il est désormais demandé s'il a été « préparé en étant apprenti sous contrat » ou « obtenu par la validation des acquis de l'expérience ».

Au sein des « études initiales », trois domaines d'enseignement apparaissent : « enseignement (primaire ou secondaire) général », « enseignement (secondaire) technique ou professionnel » et « enseignement supérieur ». Pour chacun de ces trois domaines, il est demandé à l'enquêté le plus haut diplôme obtenu. Les seules précisions collectées sur ces trois types de diplômes sont leur spécialité et la date d'obtention.

Le classement des diplômes français dans la CITE

Au niveau secondaire (CITE 3), le *mapping* des diplômes français éta-

blit une distinction entre baccalauréat général/technologique (classé en CITE 3A), baccalauréat professionnel (CITE 3B) et CAP/BEP (CITE 3C). Contrairement au *mapping* britannique, il n'y a pas de distinction entre 3C court (inférieur à deux ans) et 3C long (supérieur ou égal à deux ans).

Au niveau post-secondaire non supérieur (CITE 4), le ministère de l'éducation intègre la capacité en droit et le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU).

Au niveau de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), la distinction principale est faite entre diplômes professionnels ou technologiques courts (BTS, DUT, paramédicaux), classés en 5B, et licence/bachelor, maîtrise/master, MST, écoles d'ingénieurs et de commerce, classés en 5A. Seul le doctorat (hors santé) est classé en CITE 6.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF BRITANNIQUE DANS LA LABOUR FORCE SURVEY ET DANS LA CITE

Le système éducatif britannique

Il existe de nombreuses différences entre les entités du Royaume-Uni, et même entre certaines parties de l'Angleterre. Néanmoins, les systèmes éducatifs anglais et gallois sont plus ou moins les mêmes, celui d'Irlande du Nord en est assez proche ; le système écossais diffère le plus des trois autres (Schneider, 2008).

En Angleterre, l'école a longtemps été considérée comme étant de la responsabilité des autorités locales, à travers les *Local Education Authorities* (LEA). Le pouvoir du ministère de l'éducation dans ce domaine

s'est surtout accru à partir de 1988, au détriment des autorités locales, à travers plusieurs réformes : la désectorisation, le *Local management of schools* (qui, en donnant plus d'autonomie aux chefs d'établissement dans la gestion de leur budget, a affaibli le pouvoir des LEA), la privatisation partielle de l'Inspection générale (*Her Majesty's Inspectors*, dont l'origine remontait à 1840) et la fin de la tutelle des LEA sur les *polytechnics* (nouvelles universités) et établissements d'enseignement post-scolaire (*further education*).

À côté des établissements publics, existent de nombreuses écoles indépendantes financées par des fonds privés (parfois appelées paradoxalement « *public schools* »), surtout dans la région de Londres. Elles sont la plupart du temps sélectives et jouissent d'une très grande autonomie. Elles sont très peu affectées par les réformes éducatives.

L'enseignement secondaire obligatoire

Entre 1944 et 1964, un système dit « tripartite » domine. L'accès au secondaire est ouvert à tous mais le concours passé à 11 ans (l'*eleven plus*) opère un tri entre ceux allant au lycée ou *grammar school*, devenu gratuit (qui scolarise un élève sur quatre), ceux allant au collège moderne (la grande majorité), pour une durée de quatre ans avant de rejoindre le marché du travail, et ceux rejoignant un lycée technique (une toute petite minorité). Entre 1965 et 1988, s'instaure et se généralise l'école unique ou plutôt la *comprehensive school*.

Le système « tripartite » est surtout marqué par une très grande différence entre les lycées sélectifs (*grammar schools*) et les collèges modernes

(*secondary modern schools*). Les *grammar schools* conduisent au « niveau ordinaire » (*Ordinary* ou *O'Level*) du *General Certificate of Education* (GCE), examen introduit en 1951 pour les élèves de 16 ans. Les épreuves sont élaborées par des organismes indépendants, en partenariat avec les universités. Elles dépendent des matières choisies par l'élève. Les meilleurs élèves pouvaient continuer en *sixth form* (qui comprend deux années : *lower sixth*, équivalent de la première dans le système français, *upper sixth*, équivalent de la terminale) pour préparer les épreuves du « niveau avancé » (*Advanced Level* ou *A'level*) du GCE. Une minorité continuait à l'université une fois ce diplôme obtenu. L'échec au concours de l'*eleven plus* envoyait les élèves vers les cursus professionnels des collèges modernes.

Les critiques très fortes contre le système « tripartite » apparaissent à partir de 1963 et encouragent le développement de la *comprehensive school* jusqu'en 1979. Le retour des Conservateurs en réduit la portée, par l'intermédiaire de plusieurs réformes :

– financement de la scolarité dans les lycées indépendants des bons élèves issus de familles modestes (*assisted places scheme*);

– fusion du *O'Level* du GCE et du *CSE* (*Certificate of Secondary Education*), créé en 1963, beaucoup moins coté, dans un diplôme unique, l'actuel *GCSE* (*General Certificate of Secondary Education*), conservant le principe d'épreuves fondées sur le choix des matières par les élèves et du nombre (de deux à six);

– création de deux nouveaux types d'établissements : les *City Technology Colleges* (CTC) et les *grant-maintained*

schools, financés directement par le ministère et échappant à la tutelle des autorités locales.

Le retour des Travailleurs en 1997 ne va pas modifier de manière conséquente ce nouveau paysage scolaire.

L'enseignement post-scolaire, professionnel et technique (*further education*)

On compte au moins trois grands types d'établissements dans ce domaine :

- les plus classiques sont les *further education colleges* qui offrent une palette de formations techniques, professionnelles et générales, ou spécialisés dans des matières plus précises (agriculture, beaux-arts ou arts du spectacle);

- le « *tertiary college* » où on prépare aussi bien aux diplômes techniques qu'aux examens traditionnels des *A'Levels*;

- le *sixth form college* qui prépare uniquement au *GCE A'level*.

La population de la *further education* est très hétérogène. Dans les *FE Colleges*, se croisent adolescents, post-adolescents et adultes (fourchette d'âge plus étroite dans les lycées et les *sixth form colleges*).

Ce secteur dépend largement d'*awarding bodies*, agences d'accréditation privées auxquelles les établissements de la *further education* achètent les certifications qu'elles délivrent à leurs étudiants. Les plus importantes sont : la *Royal Society of Arts* (RSA), fondée en 1856, surtout pour offrir des formations pour des emplois de bureau, puis dans le commerce et la communication ; la *City and Guilds of London Institute* (CGLI), créée en 1878, habilite environ un million et demi

d'étudiants, dans pas moins de 300 matières; le *Business and Technology Education Council* (BTEC) chargé depuis 1983 d'un domaine étendu de formations, d'abord commerciales et technologiques, s'étendant de l'hôtellerie, la restauration et les loisirs jusqu'aux finances ou l'administration publique, en passant par l'informatique. Il offre tout un éventail de certificats et diplômes, dont le *Higher National Diploma* (HDN), considéré comme équivalent à une licence.

Afin de mettre de l'ordre dans la « jungle » des qualifications, le gouvernement crée en 1986 un organisme national qui conçoit deux systèmes, le NVQ (*National Vocational Qualification*) puis le GNVQ (*General National Vocational Qualification*). Cette démarche visait à réduire la fracture entre l'enseignement général et l'enseignement technique.

Il existe cinq niveaux pour le NVQ, des compétences de base liées à un métier spécifique jusqu'à la qualification des ingénieurs. Le GNVQ se veut un intermédiaire entre formation générale et formation professionnelle. Cette grille ne remet pas en cause la suprématie du *A'level* dans l'accès à l'université traditionnelle. En revanche, les NVQ/GNVQ de niveau 3 doivent permettre l'accès aux anciens *polytechnics*, promus au rang d'universités à partir de 1992. Cette progression possible vers des qualifications élevées encourage l'augmentation du niveau de formation général de la main-d'œuvre.

D'autres moyens d'accès à l'enseignement supérieur ont été développés, comme les *access courses*, qui, une fois un niveau requis atteint dans un collège, permettent l'accès à une université partenaire, ou des cursus en trois ans menant à un *degree* ou

licence, dont la première année est préparée dans un collège.

L'enseignement supérieur

D'après Lemosse, « *passer de l'enseignement post-scolaire à l'enseignement supérieur, c'est comme quitter les banlieues populaires pour gagner les beaux quartiers* ». Mais il souligne aussi que les passerelles entre les deux univers sont devenues nombreuses et les frontières moins étanches. Le financement est opéré par le *Higher Education Funding Council*. Mais les établissements sont libres en matière de recrutement de leurs étudiants et enseignants et ils peuvent élaborer et décerner leurs propres diplômes.

On peut distinguer dans ce secteur : les *Colleges of Higher Education*, qui n'ont pas reçu le statut d'université, et forment essentiellement aux professions sociales, à l'enseignement, aux arts ou aux médias, les nouvelles universités (anciens *polytechnics*) et les universités traditionnelles.

On distingue à l'université les *undergraduates*, étudiants préparant pendant trois ans (quatre dans certaines filières) leur *degree*, correspondant à la licence, souvent appelée *Bachelor*, et les *postgraduates*, étudiants poursuivant leurs études après ce premier diplôme du supérieur, en particulier le *Master* ou le PGCE, pour ceux qui se destinent à l'enseignement.

Remarques sur les diplômes et certifications

Les diplômes du système éducatif britannique s'obtiennent de manières très différentes de ceux du système français.

Ainsi, le *A'level*, qui couronne la

fin des études secondaires, renvoie à des modalités d'examens variées. Une personne peut avoir validé une ou plusieurs matières. Au moins deux lui sont nécessaires pour rentrer à l'université. Le candidat choisit le nombre qu'il souhaite en passer et leur domaine.

Afin d'établir des équivalences entre les innombrables certifications délivrées au Royaume-Uni, il a été mis en place, à partir de 1996, une classification des certifications (*National Qualifications Framework*), où se superposaient les diplômes généraux et les diplômes professionnels sur six niveaux. En 2004, ce « cadre » a été révisé et comporte désormais huit niveaux. Il a donné lieu au *Qualifications and Credit Framework* (QCF) en 2008, qui prévoit un système d'accumulation et de transfert de crédits couvrant un ensemble plus large de certifications. Il intègre une nouvelle dimension en plus des niveaux : la durée de la formation.

Les variables de l'éducation de la LFS et la construction des catégories CITE

Autonomie importante des établissements scolaires dans l'élaboration des cursus de formations, existence de nombreuses structures de certifications indépendantes (les *awarding bodies*) plus ou moins reconnues, possibilité de mise en œuvre de formations à l'échelle d'une entreprise, d'un ensemble d'entreprises ou d'un secteur, superposition de différentes grilles de niveaux (NVQ, QCF, etc.), existence à un même niveau de types différents de certifications (*diploma, degree, certificate, award, etc.*), de structures qui diffèrent selon les entités du Royaume-Uni (Écosse,

Pays de Galles, Angleterre, Irlande du Nord), etc., cet « éclatement » du système éducatif britannique se reflète dans la multitude de questions posées sur l'éducation et la formation dans la *Labour Force Survey*.

En effet, cette section occupe près d'un quart du questionnaire. Elle comporte 14 parties et au total près de 140 questions, dont une cinquantaine visent à recueillir les différents diplômes et certifications professionnelles obtenus par l'enquête⁴. Celle visant à identifier les diplômes détenus (« *Which qualifications do [you think] you have, starting with the highest qualifications?* ») propose une trentaine de réponses possibles, classées par niveau décroissant.

Le champ sémantique de l'éducation dans la LFS britannique est très large. Certains domaines de questions font référence à « *education* », d'autres à « *training* », « *work-related training* », ou « *adult learning* », « *apprenticeship* », etc. De même, le niveau d'éducation est attesté par des termes très différents – « *qualifications* », « *degree* » (qui peuvent avoir un ou plusieurs « *subjects* »), « *diploma* », « *certificate* », « *awards* », etc. renvoyant à des modalités d'obtention nombreuses.

La première question vise à connaître les différents types de *qualifications* que détient l'enquête : de l'école, du lycée ou de l'université, connectée avec le travail, d'un programme gouvernemental, de l'apprentissage, d'un enseignement à domicile, etc.

La deuxième question importante vise à relever l'ensemble des *qualifications* détenues par la personne dans une liste de 30, en commençant par la plus élevée.

La troisième vise à connaître lesquelles ont été obtenues dans les douze derniers mois.

Par la suite, un grand nombre de questions visent à préciser le niveau de certains diplômes.

Ces nombreuses questions constituent ensuite des variables dont une partie servira à construire la variable du plus haut niveau de qualification obtenu, à partir d'une procédure complexe détaillée dans un catalogue spécifique.

Pour construire la variable « *diplôme le plus haut* » (*Highest qualification/trade apprenticeship, HIQUAL*), 19 variables sont utilisées dans une procédure contenant près de 80 étapes⁵. Seulement quatre de ces étapes permettent d'appréhender les diplômes du supérieur, 60 étant utilisées uniquement pour mesurer le nombre de diplômés du secondaire et post-secondaire. 12 des 19 variables utilisées renvoient à des questions visant à évaluer les différents diplômes et qualifications détenus par l'individu. C'est essentiellement à partir de cette variable HIQUAL qu'est construite la variable harmonisée d'Eurostat « *Highest level of education or training successfully completed* »⁶ permettant d'aboutir au classement par niveau de la CITE. Le nombre élevé de variables utilisées peut donner l'impression d'une grande rigueur dans l'affectation des niveaux d'éducation des individus. Mais il faut comparer cette vingtaine de variables aux près de 200 variables sur l'éducation de l'enquête. Un grand nombre ne sont donc pas utilisées alors qu'elles le devraient peut-être pour refléter plus rigoureusement le niveau d'éducation de la personne. Ainsi, la variable renseignant le nombre de *A'Level* obtenus n'est pas utilisée (alors qu'elle est utilisée au niveau national pour reclasser les diplômes dans la grille des NVQ). La personne

ayant répondu avoir un *A'Level* comme plus haute qualification est ainsi automatiquement considérée comme diplômée de la fin de l'enseignement secondaire (CITE 3). Or, il faut souligner qu'il est nécessaire d'avoir au moins deux *A'Level* pour entrer à l'université, ce qui marque bien le caractère incomplet de cette seule information.

De plus, le nombre de variables sur l'éducation n'est pas mis à profit pour distinguer les certifications du secondaire aussi finement que le permet la CITE. Un très large éventail de certifications est classé au niveau 3, avec des distinctions entre 3AB et 3C, mais sans séparation entre diplômes généraux du secondaire et diplômes professionnels : 12 diplômes sont classés en « 3AB », aucun en « 3A » ou en « 3B ». Ainsi, le *A'Level*, qui pourrait le plus se rapprocher de notre baccalauréat, se retrouve dans la même catégorie que la certification très spécialisée professionnellement du RSA. Ce classement provient sans doute d'une application à la lettre de la définition des différentes destinations prévues par la CITE (A, B et C). Comme il existe des certifications professionnelles classées comme appartenant à l'enseignement supérieur et

NOTES

4. Questions 332 à 467 du questionnaire 2010, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol2-2010.pdf

5. *LFS User Guide – Volume 4 : LFS Standard Derived Variables 2010*, p. 184-187, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol4-2010.pdf

6. *LFS User Guide – Volume 9 : EuroStat & EuroStat Derived Variables*, p. 238, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol9-2010.pdf

que les certifications professionnelles du secondaire peuvent y conduire, ces dernières peuvent en effet être considérées comme destinant à l'enseignement supérieur et classées en 3A ou en 3AB en l'occurrence, dans la mesure où elles peuvent mener au marché du travail si les certifications obtenues ne l'ont pas été avec assez de crédits. C'est aussi le cas du *A'Level* qui, si la personne n'en détient qu'un, ne permet pas de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. D'où sans doute aussi son classement en 3AB.

Au niveau du supérieur, les classements opérés paraissent plus clairs. Les certifications professionnelles (*RSA higher diploma*, *NVQ level 4 & 5*, etc.) sont affectées en 5B alors que les diplômes de l'université, les *degree*, sont classés en 5A (ainsi que les diplômes d'enseignement). Les deux niveaux rassemblent cependant des programmes de durée et aux prérequis très différents : ainsi, le *foundation degree*, diplôme s'obtenant en deux ans, souvent lié à un partenariat entre un établissement post-scolaire et un établissement universitaire, ne couronnant pas un premier cycle du supérieur, est dans la même catégorie que le *Master*.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALLEMAND DANS LE MIKROZENSUS ET LA CITE

Présentation du système éducatif allemand

La première orientation répartit, dès la sortie du primaire (d'une durée de quatre à six ans selon les *Länder*), les élèves en trois filières hiérarchisées (Cortina *et al.*, 2003) : le lycée (*Gymnasium*) qui mène à l'*Abitur* (ou

Hochschulreife, d'une durée théorique de huit à neuf ans après la fin du primaire), l'école moyenne (*Realschule*, cinq à six ans), et l'équivalent des anciennes classes de fin d'études (*Hauptschule*, trois à cinq ans). La quasi-totalité des élèves qui sortent d'une *Haupt-* ou d'une *Realschule* (munis du *Realschulabschluss* appelé aussi *Mittlere Reife*) s'engagent dans un apprentissage de trois ans pour obtenir une qualification professionnelle. Ce système est dit « dual » parce que la formation se déroule à la fois dans l'entreprise et dans une *Berufsschule*, sous la responsabilité du *Land*. Les formations sont hiérarchisées selon le niveau scolaire atteint dans l'enseignement général (type d'école fréquentée et résultats scolaires). Les jeunes qui ont suivi la voie actuellement la plus fréquente du système dual (une formation de trois ans à l'issue de la *Realschule*) peuvent entrer ensuite à l'université sous condition de réussite à un examen spécifique. Les jeunes titulaires de l'*Abitur* peuvent aussi s'orienter dans cette voie, qui ouvre l'accès aux emplois les plus qualifiés de l'industrie et du tertiaire. La durée est alors réduite de trois à deux années de formation et les diplômés correspondants peuvent être préparés en alternance dans une institution prestigieuse, *Berufsakademie*⁷. À côté du système dual, des formations à temps plein scolaires sont dispensées dans les *Berufsfachschulen*⁸ de un an (après une année préparatoire en *Berufsbildungsjahr*, BGJ) ou dans des *Berufsoberschulen* de deux à trois ans qui délivrent la *Fachhochschulreife*, permettant d'entrer dans les établissements technologiques supérieurs, les *Fachhochschulen*, et, sous certaines conditions, dans les universités (accès restreint concernant moins de 10 % des titulaires de ce diplôme). Le taux

de diplômés des *Berufsfachschulen* a doublé entre 1995 et 2006, passant de 4,6 % de l'ensemble des diplômés à 9,9 %, celui du système dual diminuant entre ces deux dates de 56,6 % à 50,6 % (*Autorengruppe*, 2008). D'autres établissements assurent une formation théorique ou pratique à orientation technologique à temps plein, ce sont les *Fachgymnasien*, les *Technische Gymnasien* ou les *berufliche Gymnasien*. Ils délivrent des savoirs plutôt orientés vers les applications en physique, chimie, matériaux, biotechnologies, informatique etc., ou en administration et en gestion. On peut également ranger dans cette catégorie les *Fachoberschulen*. Tous recrutent à l'issue de l'école moyenne, mais aussi d'un lycée général.

Pour l'ancienne RDA, trois filières étaient proposées aux élèves à l'issue de l'école unique de dix ans, la *Polytechnische Oberschule* (POS) : l'apprentissage en trois ans, l'apprentissage qui conduisait à un baccalauréat et le lycée en vue de préparer à l'*Abitur*.

NOTES

7. Les premières *Berufsakademien* ont été créées en 1972 à l'initiative de Daimler-Benz, Bosch et Standard-Elektrik Lorenz dans l'objectif d'adapter le système dual aux évolutions des besoins de l'industrie en main-d'œuvre très qualifiée. La formation se déroule en trois ans en alternance. Elle est organisée conjointement par l'État fédéral, le *Land*, les communes et les organisations patronales. Des évolutions accompagnent l'introduction du processus de Bologne. Les titres de *bachelors* délivrés par certaines *Berufsakademien* ne sont pas reconnus comme des titres universitaires et ces institutions ne peuvent délivrer de *masters*. Aussi le *Land* du Bade-Wurtemberg les a-t-il transformées dernièrement (en 2009) en « *duale Hochschulen* » afin qu'elles puissent délivrer une formation de *masters* aux titulaires d'un *bachelor*.

8. Dans certains *Länder*, ces écoles assurent des formations à temps partiel.

Les diplômes obtenus à l'issue de ces deux dernières sont assimilés dans le questionnaire aux deux diplômes de maturité.

Les diplômes professionnels se situent à la frontière du système éducatif et du système productif (là où s'exercent les emplois). Il s'agit d'éduquer et de former un homme en tant que travailleur. Cette finalité l'emporte en Allemagne sur l'éducation de l'homme cultivé, ou du citoyen ; elle définit une singularité des savoirs et des apprentissages délivrés, centrés sur la maîtrise d'un métier ou d'une profession déterminée (ou, ces vingt dernières années, d'un groupe de métiers). Cette singularité est d'ailleurs reconnue dans la nomenclature CITE, par le jeu des lettres, B ou C. En Allemagne, ces dispositions ont été prises dès l'époque bismarckienne en vue d'associer des savoirs généraux à la délivrance de savoirs théoriques et pratiques strictement professionnels. Il s'agissait de faire reculer l'ignorance, considérée comme un facteur de comportements anormaux. L'organisation de l'apprentissage a donc été assortie de l'obligation pour le jeune apprenti de fréquenter des cours jusqu'à 18 ans. Cependant, les liens avec l'enseignement général ont toujours été placés au second rang, en termes de niveau minimal à atteindre avant d'entamer une formation professionnelle, ces deux ordres d'enseignement étant conçus comme séparés. La relation avec les entreprises et plus généralement avec le monde du travail a toujours primé. C'est pourquoi les évolutions du système dual se sont opérées sans renforcer la liaison entre ces deux ordres d'enseignement. Cela a permis de ne pas créer de nouveaux diplômes et de préserver l'autonomie

et la relative flexibilité du système dual à l'égard du système scolaire à temps plein. Les relations étroites avec le monde du travail ont ainsi été préservées et avec elles les équilibres qui se sont construits historiquement entre le *Bund* (État fédéral), les *Länder*, le patronat, les syndicats de salariés et les enseignants. Ceci a permis une reconnaissance incontestable et incontestée des certifications du système dual sur le marché du travail allemand (Müller *et al.*, 2002 ; Powell, Solga, 2008). Accorder une place au sein de la CITE qui prenne en compte la forte valorisation de ces certifications est donc un enjeu politique interne majeur pour les Allemands.

Dans le supérieur coexistent les universités générales ou technologiques (*Technische Universitäten/Technische Hochschulen*) et les *Fachhochschulen* qui délivrent des formations plus appliquées dans les domaines de l'ingénierie, du management, des sciences sociales, etc. L'accès à l'université se fait sur titre sur la base de l'*Abitur*. Les universités peuvent traditionnellement sélectionner leurs étudiants. Quant aux *Fachhochschulen*, elles sont ouvertes aux jeunes titulaires de la *Fachhochschulreife*⁹ ou de l'*Abitur* à condition pour ces derniers d'avoir suivi une formation pratique en entreprise (Duru-Bellat, Kieffer, Reimer, 2010). Créées en 1968, elles succèdent aux anciennes écoles d'ingénieurs. La scolarité se déroule sous forme d'alternance, avec des semestres de formation pratique en entreprise.

L'université suppose des études en moyenne fort longues, entre six et sept ans, tandis que les *Fachhochschulen* requièrent des études un peu plus courtes en moyenne (entre quatre et

cinq ans). Les études universitaires sont divisées en semestres, eux-mêmes regroupés en deux cycles. Le premier, généralement d'une durée de deux années, débouche sur un *Vordiplom*, diplôme intermédiaire sans réelle reconnaissance. Le second dure entre deux et trois années.

Le pays a introduit récemment des réformes à un rythme rapide avec la mise en place d'un double diplôme (KMK, 2003 et 2007). Le nouveau cursus, fondé sur la structure « BaMa » (Bachelor-Master) introduite avec le processus de Bologne dans tous les pays de l'Union européenne, coexiste avec le cursus traditionnel, *Magister, Diplom* et examen d'État. Ce choix introduit un brouillage des diplômes du point de vue de leur valeur académique et de leur valeur sur le marché du travail (Schultheis *et al.*, 2008). La professionnalisation de la licence avec l'introduction de programmes de formation professionnelle ou de formations spécifiques dans des programmes purement académiques, conduit à une altération de l'originalité de la *Fachhochschule* dont on ne peut encore percevoir les conséquences.

L'éducation dans le *Mikrozensus*

Le *Mikrozensus* est une enquête en continu qui s'adresse à 1 % de la population. L'enquête appartient au dispositif européen des *Labour Force Surveys*. Depuis 1987, il se substitue

NOTE

9. La *Fachhochschulreife* est un diplôme de fin de secondaire à orientation technologique, ouvrant l'accès, soit aux universités technologiques (*Fachhochschule*), soit à l'apprentissage, mais pas à toutes les universités (la plupart exigent un examen complémentaire d'entrée). L'*Abitur* permet en revanche toutes les orientations.

au recensement de la population. Il a été étendu à l'Est de l'Allemagne en 1991 (nouveaux *Länder*).

Les questions sur l'éducation sont subdivisées en trois parties.

La première s'adresse à la population qui a fréquenté un établissement scolaire dans les quatre dernières semaines ou dans les douze derniers mois et lui demande l'établissement fréquenté (du primaire au supérieur) puis la classe actuellement suivie dans l'enseignement général.

La deuxième partie est consacrée aux diplômés. Elle recueille auprès de toutes les personnes enquêtées, scolarisées ou non au moment de l'enquête, le dernier diplôme (lorsque les personnes sont en cours d'études), ou le plus élevé (lorsque les études sont terminées) obtenu respectivement dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel ou supérieur, l'année d'obtention, et l'intitulé de la spécialité principale (en clair). Deux questions complémentaires sont posées aux titulaires d'un diplôme du supérieur, afin de savoir s'ils possèdent en outre un diplôme professionnel ou technique et, si c'est le cas, son intitulé.

La dernière partie concerne la formation continue (générale et professionnelle) et les actions de formation éventuellement suivies. La première question, qui demande si la personne interrogée a suivi une action de formation dans les douze derniers mois et les quatre dernières semaines, précise ce qui est entendu par formation continue. Il s'agit de cours, séminaires, congrès, cours privés. Ils peuvent être généraux (à des fins privées ou sociales) tels que : acquisition de connaissances ou d'aptitudes à des fins personnelles, domestiques, sociales (deux termes sont utilisés dans le questionnaire :

sozial qui correspond au sens français dans « assistance sociale » et *gesellschaftlich* qui concerne davantage la société au sens de collectivité). L'action de formation peut également avoir une finalité professionnelle en vue d'une reconversion, d'une promotion ou d'une adaptation à de nouvelles tâches professionnelles. Le questionnaire demande de préciser le nombre d'heures de formation suivies (sur l'année et sur le dernier mois), son objectif et, enfin, l'intitulé en clair de la dernière formation suivie.

De l'ordre des questions

Le questionnaire s'organise autour de la coupure entre les établissements d'enseignement généraux du primaire et du secondaire et les autres (supérieur et technologique). La question sur l'obtention d'un diplôme professionnel, posée aux titulaires d'un diplôme du supérieur, peut surprendre un Français habitué à caractériser le niveau d'éducation de la population par son plus haut niveau de diplôme. Deux voies s'offrent en effet au titulaire d'un *Abitur* (baccalauréat) ou, sous certaines conditions, d'une *Fachhochschulreife* : une voie d'entrée directe dans une université ou un établissement supérieur technologique (*Fachhochschule*), ou une voie indirecte, après avoir accompli un apprentissage avant de poursuivre des études dans le supérieur. Cette organisation donne toute son importance à la filière professionnelle.

L'agrégation des diplômes reflète une hiérarchie des savoirs

Les modalités des diplômes généraux reflètent l'histoire du pays. Pour l'Allemagne de l'Ouest, elles correspondent à l'organisation en filières hiérarchisées : le diplôme

de la *Hauptschule* (deux années à trois années après le primaire), celui de l'école moyenne et les deux diplômes de maturité (*Abitur* et la *Fachhochschulreife*). Pour l'ancienne RDA, seul celui de l'école unique de dix ans se singularise.

Chaque diplôme de l'enseignement professionnel du secondaire est détaillé par niveau :

- *Berufsvorbereitungsjahr* (année préprofessionnelle) ou BVJ, d'une durée de un an, qui s'adresse aux élèves issus de la *Hauptschule* ;

- *Abschluss einer Lehrausbildung*, préparation aux emplois intermédiaires de l'administration publique. C'est le certificat de fin d'apprentissage. En Allemagne, la sélectivité des diplômes est très faible ; celui qui mène une formation à son terme obtient une certification (*Zeugnis*) sur la base du rapport qu'il a rédigé à la fin de sa formation ;

- *Berufsqualifizierender Abschluss an einer Berufsfachschule/Kollegschule* ou diplôme de fin de première année d'une école de la santé (équivalent des aides-soignants). Il s'agit d'un diplôme préparé dans une école technique à temps plein ;

- *Meister-/Technikerausbildung* ou *Fachschulabschluss*, diplôme d'une école de santé en trois ans, diplôme d'une *Fachakademie* ou d'une *Berufsakademie*. Ces formations sont le plus souvent en alternance mais peuvent également se dérouler à temps plein scolaire. Les premiers, destinés aux titulaires d'un diplôme de fin d'apprentissage ou d'une *Fachschule*, ou après plusieurs années d'expérience professionnelle, couronnent une formation de technicien ou de maître d'apprentissage (*Meisterbrief*) délivrée par les chambres consulaires. Ils sont exigés pour créer une entre-

prise artisanale et pour former des apprentis. L'entrée dans une *Fach-* ou une *Berufsakademie* est soumise à l'obtention de la *Fachhochschulreife*, d'une maturité technique. Les formations, en trois ans, sont équivalentes aux licences professionnelles ;

- diplôme d'une *Fachschule* de RDA, diplôme est-allemand du supérieur technologique ;
- diplôme d'une *Verwaltungsfachhochschule*, ce diplôme couronne une formation suivie dans une école technique supérieure d'administration qui forme des cadres intermédiaires de la fonction publique allemande.

Enfin, les diplômes de l'enseignement supérieur sont réduits à trois :

- le diplôme d'une *Fachhochschule* ;
- le diplôme de l'université, scientifique ou artistique, intitulé *Diplom* dans les sciences de la nature et les sciences sociales, *Magister* dans les humanités et *Staatsexamen* dans les disciplines de formation pédagogique, de médecine, de pharmacie et du droit. Ce dernier diplôme est placé sous l'autorité du *Land* ou de l'État fédéral, organisé et contrôlé par lui ;
- la *Promotion*, équivalent de la thèse.

La CITE dans le Mikrozensus

Voici le regroupement des diplômes dans les catégories de la CITE mis en œuvre par le *Statistisches Bundesamt* :

- CITE 1 : aucun diplôme général ni professionnel ;
- CITE 2 : diplôme du secondaire inférieur, apprentissage incomplet, BVJ ;
- CITE 3A : baccalauréat général ou technique ;
- CITE 3B : certificat de fin d'apprentissage, diplôme technique d'une école à temps plein, première année d'une école de la santé ;

– CITE 4AB : maturité et certificat de fin d'apprentissage ;

- CITE 5B : diplôme de maître d'apprentissage, de technicien ou d'une *Fachschule* de niveau équivalent, diplôme d'une école de la santé ;

- CITE 5A : université, *Fachhochschule* ;

- CITE 6 : doctorat.

Ces regroupements appellent plusieurs remarques. La classification des diplômes professionnels ne dépend que partiellement du diplôme d'enseignement général qui l'a précédé. Ainsi, le certificat de fin d'apprentissage est classé en 4AB lorsqu'il a été préparé après une maturité, mais 3B dans les autres cas, qu'il ait été précédé d'un diplôme de fin de *Hauptschule* ou d'un diplôme de l'école moyenne. En toute logique, le premier devrait être classé 2C et le second 3C. La lettre B est attribuée systématiquement. En effet, en principe, un apprenti peut « enchaîner » des formations. Aucune n'est considérée de ce fait comme menant directement au marché du travail. Le diplôme de *Meister* est classé en 5B. Il est donc assimilé à un diplôme du supérieur. Seules les formations duales post-secondaires sont classées en 4.

D'une manière générale, les diplômes professionnels allemands sont donc classés à un niveau plus élevé que les diplômes professionnels français comparables (Schneider, 2008). Cela reflète une vision positive d'une formation largement appuyée sur la pratique professionnelle en entreprise dont le curriculum détaillé est négocié entre les représentants du ministère fédéral de l'éducation, de celui du *Land*, des chambres consulaires, des syndicats de branche et

des enseignants (Teichler, 2002). Il faut également prendre en compte l'organisation du travail dans ce pays, où la division du travail est moins forte et l'autonomie plus importante notamment pour les ouvriers et les employés ; l'encadrement proche des ouvriers et des employés est assuré par des travailleurs expérimentés ou encore par des catégories titulaires d'un diplôme de *Meister* (dans le secteur artisanal)¹⁰, de *Techniker* (dans le secteur industriel) ou d'une *Fachhochschule* (dans le secteur industriel ou tertiaire). Une difficulté du classement des diplômes dans une nomenclature internationale vient du fait que la plupart des pays tiennent compte du sens et de la place du diplôme dans la structure globale des diplômes du pays et de sa valeur conventionnelle sur le marché du travail. La place du pays dans le classement international est un enjeu important, mais il n'est pas le seul. Les enjeux internes importent tout autant.

Plusieurs questions se posent à la lecture de la répartition des diplômes allemands dans les catégories de la CITE :

1) Pourquoi une certification qui contrôle l'accès à la qualification dans un métier ou une profession, reconnue explicitement dans les conventions collectives allemandes, n'est-elle jamais classée en C, c'est-à-dire comme préparant directement au marché du travail¹¹ ?

2) Pourquoi n'est-il jamais tenu compte de la différenciation des filières

NOTES

10. Le secteur artisanal s'étend au-delà de son homologue français.

11. Pour mémoire, le CAP et le CEP français sont classés 3C et le baccalauréat professionnel 3B. Pourtant l'obtention des premiers est nécessaire pour préparer le second.

res au sein du secondaire ? En d'autres termes, pourquoi tous les diplômes duals sont-ils différenciés selon la possession ou non de l'*Abitur* (ou de la *Hochschulreife*), et jamais selon qu'ils ont été préparés à l'issue de la *Hauptschule* (classé au niveau 1 de la CITE) ou de la *Realschule* (classée au niveau 2) ? La prise en considération systématique du niveau scolaire antérieur amènerait alors à répartir ces diplômes entre les catégories 2, 3 ou 4 de la CITE. Ce qui amène à une question subsidiaire : les certifications sont-elles équivalentes, ont-elles la même valeur en termes de sélection scolaire comme sur le marché du travail, ou bien sont-elles hiérarchisées dans les deux systèmes ?

La réponse à la première question est simple. Il semble que le service statistique allemand et le ministère de l'éducation estiment qu'un diplôme dual permettant d'accéder à un autre diplôme dual, il ne relève pas de la lettre C. Celle-ci doit être réservée à tous les programmes qui préparent exclusivement au marché du travail. Cette conception figure d'ailleurs explicitement dans le *mapping* : les diplômés de la *Berufsschule* sont qualifiés pour entrer dans une *Fachoberschule* ou une *Fachschule* (qui aboutit à la délivrance d'une maturité professionnelle, la *Fachhochschulreife*) ou pour entrer sur le marché du travail. La primauté est donc accordée au critère de destination théorique. Pourtant, les poursuites d'études après l'obtention d'un diplôme du système dual sont rares. Ce qui importe ici n'est donc pas les parcours réels, mais les parcours possibles. Cette conception relève aussi d'une perception positive du système dual en Allemagne. Il s'agit d'un diplôme qui contrôle l'accès à la qualification professionnelle et per-

met une poursuite d'études au moins dans la filière professionnelle, que celle-ci soit directe ou décalée dans le temps (*via* la formation continue), d'un diplôme qui amorce une carrière professionnelle, non celui qui enferme le travailleur dans une condition fixée une fois pour toutes. La régression constatée du système dual risque fort d'entamer dans un avenir proche cette vision positive (Baethge, 2006 ; Baethge M., Solga H., Wieck M., 2007 ; Mayer et Solga, 2008).

Pourtant, le même diplôme est classé dans des niveaux différents selon que la personne est ou non titulaire d'une maturité. Ceci traduit la reconnaissance des formations de haut niveau préparant à des professions très valorisées (banque et assurance par exemple) pour alimenter les besoins en emplois de niveau intermédiaire dans ces secteurs. Classés en 4B avec les formations qui succèdent à un autre diplôme professionnel, ces cursus se distinguent de ceux qui, préparés à l'issue de la *Hauptschule* ou d'une *Realschule*, forment aux métiers d'ouvriers et d'employés qualifiés, classés 3B. La première est devenue une véritable voie de relégation qui débouche au mieux sur la BVJ ou des mesures de qualification des jeunes. Le destin de ces jeunes est alors le travail semi- ou peu qualifié (Solga, 2008). Le recrutement majoritaire du système dual s'effectue à l'issue de la *Realschule*. Pour les générations plus anciennes, celle des trentenaires et au-delà, ces deux voies d'enseignement préparaient à des destins différents sur le marché du travail : pour les uns, les métiers peu qualifiés des services, la mécanique auto, les salaires modestes ; pour les autres, les emplois plus valorisés de l'artisanat et surtout de l'industrie. Elles diffèrent

également par les contenus d'enseignement, qu'ils soient généraux ou professionnels, les entreprises de formation. Ceci justifierait de les classer dans des catégories séparées, soit au moyen des lettres (B ou C), la prépondérance étant alors accordée au critère de destination ; soit au moyen des niveaux (2 ou 3), ce sont alors les contenus d'enseignement et de formation qui priment.

CONCLUSION

D'une manière générale, une nomenclature, entendue comme une liste ordonnée d'objets rangés selon leur ressemblance, doit, pour décrire des objets aussi mouvants que les faits sociaux, évoluer avec ceux-ci. Cela pose des problèmes connus, en particulier celui de la comparabilité dans le temps et dans l'espace, qu'il n'est pas toujours possible de résoudre. Les exemples foisonnent de « ruptures » de séries. Le débat sur les séries longues entre Olivier Marchand et Claude Thélot d'une part et Alain Desrosières de l'autre (1991) concerne également les nomenclatures à vocation universelle comme la CITE. Comparer par exemple une société où existaient encore en grand nombre des agriculteurs, des artisans, des gens de maison, avec la même à un moment où ils ont fortement décliné ou même disparu, absorbés par le salariat, est tout aussi complexe que comparer des pays comme le Japon, où la majorité d'une classe d'âge accède à l'enseignement supérieur, et des pays d'Afrique où la majorité n'a jamais été scolarisée ou ne termine pas le primaire. Vouloir dès lors rendre compte de l'expansion rapide et de la diversification de l'enseignement supérieur dans les pays

développés sans perdre d'information sur les progrès de la scolarisation dans les pays très pauvres relève d'une gageure. La classification doit en effet pouvoir évoluer lorsqu'on constate un décalage qui résulte de l'évolution des comportements éducatifs de la population ou de l'ampleur des réformes éducatives réalisées dans un grand nombre de pays, et saisir les disparités entre pays. Elle doit ainsi obéir aux conditions suivantes : 1) être un instrument solide et pertinent de mesure de la scolarisation tant au niveau national qu'international ; 2) rendre compte à la fois des similitudes et des différences entre pays à un moment donné ; 3) être dotée d'une stabilité suffisante afin d'assurer le suivi des évolutions, des convergences ou des divergences dans le temps ; 4) être fiable, c'est-à-dire suffisamment rigoureuse et précise pour éviter des divergences dans les pratiques de classement des différents pays.

Une particularité de la CITE réside dans sa vision académique de l'école¹². Elle postule une identité entre des types de savoirs (et de compétences) fort différents, notamment entre des savoirs professionnels et des savoirs généraux d'une part, entre types d'enseignement et de formation et organisation institutionnelle (lieu de délivrance des savoirs, mode d'organisation de leur articulation, responsabilité de leur délivrance) de l'autre.

Des disparités apparaissent dans la représentation des diplômes, dans la manière de saisir l'éducation et dans les procédures de classement des diplômes entre les pays présentés ici.

La structure des diplômes, ainsi que leur sens (dans le système éducatif, sur le marché du travail ou dans l'ordre des représentations sociales), sont les corollaires de caractéristiques

plus vastes, de nature sociétale ; elle reflète la valeur accordée dans un pays donné aux différents types de savoirs et la place dévolue à la qualification (entendue au sens traditionnel en France, qui relève du fonctionnement du marché du travail) et au mode d'accès à celle-ci (rôles de la formation initiale, des qualités acquises dans l'exercice du travail, de la formation continue, etc.), toutes choses construites au cours de l'histoire de chaque pays par les rapports sociaux. Elle est produite historiquement et socialement. Le processus d'harmonisation efface ce caractère situé, cette singularité, en postulant une identité « universelle » des diplômes à l'aune de la dimension ou du critère retenu (durée, place au sein de l'ensemble des diplômes, orientation des savoirs, etc.). Pour cela, il opère une réification des diplômes, au moyen d'un « équivalent général » (ou d'une « convention d'équivalence » pour reprendre le vocabulaire proposé par Thévenot), qui aboutit à la nomenclature harmonisée. L'affectation de chaque diplôme à une catégorie d'équivalence est effectuée par les statisticiens nationaux ; elle dépend donc bien des représentations propres à chaque pays des diplômes considérés.

On peut dégager, à partir des exemples allemand, britannique et français, trois types de représentations.

En Allemagne, la formation professionnelle est négociée dans le cadre d'une société de type corporatiste dont les acteurs institutionnels sont identifiés (État fédéral, *Länder*, organisations patronales, syndicats, auxquels il faut ajouter le monde universitaire qui maîtrisait jusqu'à une époque récente les *curricula* généraux du secondaire et du supérieur). Les contenus d'enseignement et de

formation sont très standardisés, ce qui garantit leur transférabilité. Ils résultent d'une adhésion de l'ensemble des acteurs à la nécessité d'investir dans la formation pour disposer d'une main-d'œuvre très qualifiée capable de s'adapter aux évolutions professionnelles. L'articulation entre diplômes professionnels et diplômes généraux est souple, elle s'effectue en pratique selon les caractéristiques professionnelles des métiers (donc de la qualification requise pour les exercer). Les diplômes généraux et professionnels sont valorisés dans des sphères différentes : la valeur des diplômes généraux est déterminée à l'intérieur du système scolaire et académique, celle des diplômes professionnels est fixée par les acteurs qui interviennent sur le marché du travail. Le lien entre diplôme et position professionnelle est très étroit, comparé aux deux autres pays. Cette représentation se reflète dans la conception du questionnaire du *Mikrozensus*. Elle explique les pratiques de classement des diplômes qui apparaissent mieux valorisés que ceux des deux autres pays. On peut qualifier la représentation de l'éducation en Allemagne d'institutionnaliste.

Au Royaume-Uni, seuls les enseignements généraux, fortement encadrés par la corporation enseignante et académique, sont l'objet d'une standardisation. Ils sont très homogènes et indépendants du lieu de leur délivrance. Ils sont reconnus et transférables. À l'inverse, les for-

NOTE

12. M. Baethge (2006) note que la CITE est davantage tournée vers l'enseignement général que vers l'enseignement professionnel, ce qui induit une grande diversité de compétences délivrées ou acquises au sein d'une même catégorie.

mations professionnelles sont hétérogènes, centrées sur les compétences pratiques acquises dans la situation de travail (*on the job training*). Les employeurs britanniques sont peu intéressés à investir dans la formation d'une main-d'œuvre juvénile qualifiée, ils sont attachés à la stratégie d'une main-d'œuvre à faibles compétences (*low skill equilibrium*). L'élaboration, au cours des années quatre-vingt-dix, des *National Vocational Qualification* a marqué une volonté de l'État de standardiser les contenus. Les évolutions récentes sont fortement empreintes de la notion d'employabilité, renvoyant là encore à l'individu le soin de prendre en charge sa compétence. La logique académique se traduit par les diplômes, celle des compétences professionnelles par les certifications. La *Labour Force Survey* traduit cette vision éclatée des certifications et des diplômes. L'introduction d'enseignements professionnalisants au sein

des universités marque une évolution, mais il est encore tôt pour prévoir ses développements. On peut caractériser la représentation de l'éducation au Royaume-uni comme étant marquée par la compétence.

La France représente un type scolaire formaliste doublé d'un dualisme État-entreprises, entre la délivrance des savoirs dévolus à l'État et la reconnaissance des qualités de la main-d'œuvre qui relève des négociations au niveau des branches. Il est caractérisé par la place centrale des diplômes dans l'institution scolaire. La liaison entre formation et emploi y est plus faible qu'ailleurs malgré l'inscription des diplômes professionnels dans les conventions collectives. Les diplômes généraux sont définis et contrôlés par l'État, tandis que les diplômes professionnels sont créés, et leurs contenus définis, par concertation entre différents acteurs (organisations patronales, syndicats) et les organes

de l'État (ministère, régions) au sein des CPC (Commissions professionnelles consultatives). Les contenus des diplômes français sont, comme les diplômes allemands, fortement standardisés, mais à la différence de l'Allemagne, les diplômes professionnels sont faiblement valorisés dans le système éducatif et ils sont moins bien reconnus sur le marché du travail (Duru-Bellat *et al.*, 2010).

L'examen minutieux des questionnaires des *Labour Force Surveys* de ces trois pays montre les difficultés d'une comparaison terme à terme des chiffres, comme s'ils renvoyaient à une même réalité. Un retour sur l'histoire éducative, les structures d'enseignement, la place et l'organisation de la formation professionnelle, ses articulations avec le cursus général, etc. est indispensable pour éviter les conclusions hâtives que peuvent induire les *benchmarks*. ■

BIBLIOGRAPHIE

« Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung », 2008, *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 352 p.

Baethge M., Achtenhagen F., Arends L., "How to compare the Performance of VET Systems in Skill", in Mayer K.-U., Solga H. (ed.) *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-national perspectives*, Cambridge University Press, pp. 230-255.

Baethge M., Solga H., Wieck M., 2007, *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Baethge M., 2006, *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*, Göttingen : Soziologisches Forschungsinstitut.

Baudelot C., Establet R., 2009, *Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, La République des Idées, 128 pages.

Cortina K., Baumert J., Leschinsky A., Mayer K. U., Trommer L., 2003, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Desrosières A., 1991, « Séries longues et conventions d'équivalence (remarques à propos du livre « Deux siècles de travail en France » d'Olivier Marchand et Claude Thélot) », *Courrier des Statistiques*, n° 57, p. 12.

Dubet F., Duru-Bellat M., Véréout A., 2010, *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Reimer D., 2010, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », *Économie et Statistiques*, n° 433-434, pp. 3-22, INSEE.

KMK., 2003, *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*. Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

KMK., 2007, *Bologna-Prozess - Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF*. Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Lemosse M., 2000, *Le système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF.

Marchand O., Thélot C., 1991, « Pour une statistique historique », *Courrier des Statistiques*, n° 57, p. 13.

Marchand O., Thélot C., 1991, *Deux siècles de travail en France*, INSEE, col. Études.

Mayer K-U, Solga H., (Eds.), 2008, *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. New York , Cambridge University Press.

Müller W., Brauns H., Steinmann S., 2002, "Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich" *Berliner Journal für Soziologie* n° 12, pp. 37-62.

Powell J.W., Solga H., 2008, "Internationalization of Vocational and Higher Education Systems - A Comparative-Institutional Approach" in *Discussion Paper SP I 2008-501*, Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Schneider S., 2008, *The International Standard Classification of Education (CITE-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, Universität Mannheim, « MZES », Mannheim, pp. 103-124.

Schultheis F., Roca I., Escoda M., Cousin P.-F., 2008, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir.

Solga H., 2008, "Lack of Training : Employment Opportunities for Low-Skilled Persons from sociological and Microeconomic Perspectives" In Mayer K-U, Solga H., *Skill Formation : Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, New York, Cambridge University Press, pp. 173-204.

Teichler, Ulrich. 2002, "Hochschulbildung" in Tippelt R. (eds.) *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, Leske + Budrich, pp 349-370.