

© OECD, 2002.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2002.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

chapitre 5

REPENSER LA NOTION DE CAPITAL HUMAIN

Résumé	130
1. INTRODUCTION	131
2. COMMENT LE CAPITAL HUMAIN INFLUE SUR LE REVENU D'ACTIVITÉ : LES FAITS	133
2.1 Les compétences cognitives et le niveau d'instruction en tant que déterminants du revenu	133
2.2 Les caractéristiques personnelles qui influent sur le revenu d'activité.....	135
3. UNE CONCEPTION ÉLARGIE DE LA NOTION DE CAPITAL HUMAIN	136
3.1 Gérer ses capacités productives	136
• Le capital humain de base	136
• Le capital humain élargi	136
3.2 Cette notion de capital humain élargi peut-elle contribuer à éclairer les résultats de l'éducation ?	138
4. MESURER LE CAPITAL HUMAIN : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	138
5. LES DIFFÉRENTS CONTEXTES DES INTERVENTIONS PUBLIQUES	139
5.1 L'influence de l'école.....	139
5.2 L'influence des parents.....	140
5.3 Le contexte social et l'orientation professionnelle.....	141
6. CONSÉQUENCES POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ET LA RECHERCHE	142
Références	144

RÉSUMÉ

On considère à présent que l'investissement dans le « capital humain » est au cœur du développement des économies avancées et des sociétés démocratiques. Le présent chapitre tend à démontrer que le capital humain ne se résume pas aux seules compétences assez aisément mesurables – et au demeurant très importantes – que sont la maîtrise des savoirs fondamentaux et les qualifications professionnelles.

Dans les pays de l'OCDE, les écarts de salaires individuels s'expliquent pour moins de la moitié par le niveau d'instruction atteint et les compétences facilement mesurables. La différence restante tient peut-être en partie à une forme de capital humain « plus générale », correspondant aux caractéristiques personnelles qui permettent d'acquérir des compétences, de les gérer et d'en tirer parti. Il s'agit, entre autres, de l'aptitude et de la motivation à apprendre, de la capacité à rechercher un emploi, des caractéristiques propres qui aident à s'acquitter des tâches professionnelles avec efficacité, et également de la capacité à réussir tout à la fois la vie professionnelle et personnelle.

Chacun doit apprendre à gérer ses objectifs à long terme, aussi bien dans le travail que dans le domaine social, et acquérir les compétences spécifiquement requises pour trouver un emploi. L'acquisition de ces caractéristiques – telles que l'aptitude à planifier et à anticiper – dépendra non seulement du vécu initial en famille de chacun mais aussi de l'efficacité avec laquelle l'école aura su les inculquer. L'orientation scolaire et professionnelle peut jouer un rôle central dans cette démarche et doit agir sur les stratégies de formation à long terme et se combiner à d'autres sources d'influence telles que la famille et les pairs.

La notion plus large de capital humain permet un rapprochement entre ceux qui privilégient la mission économique de la formation et ceux pour qui les avantages plus vastes d'ordre social et personnel priment. Le présent chapitre propose des orientations pour l'action des pouvoirs publics en vue de renforcer le capital humain, entendu au sens plus large, et présente à l'appui un ensemble d'activités de recherche et d'évaluation.

I. INTRODUCTION

La notion de capital humain, et sa place dans les politiques d'éducation et l'économie, sont l'objet d'un intense débat. On tend de plus en plus à considérer le capital humain comme un des moteurs de la croissance économique nationale et du développement. Parallèlement, on dit de l'éducation qu'elle a pour finalité d'apprendre à être autant qu'à travailler et partant, le rôle de l'éducation au plan économique doit être replacé dans le contexte du développement de la personnalité tout entière des individus et pas seulement de ses aptitudes au travail. D'où la difficulté de juger et de mesurer ces deux aspects distincts, mais interdépendants. Alors que de nombreuses mesures des acquis portent sur des savoirs et des compétences, des qualités comme la créativité ou l'esprit d'équipe sont difficiles à tester et à mesurer alors que leur importance ne cesse de croître, aussi bien au travail que dans les autres activités de la vie quotidienne. Les qualités morales et civiques – comme la compassion ou le respect des institutions démocratiques – sont aussi d'importants acquis que peut apporter l'éducation. Face à ces exigences multiples, l'idée que nous nous faisons du capital humain doit évoluer et s'approfondir.

Le présent chapitre propose une méthodologie propre à élargir notre façon de penser le capital humain et ses relations avec les systèmes d'apprentissage et de production. En s'appuyant sur des observations anciennes et nouvelles, nous tentons de démontrer qu'à côté des compétences qui contribuent directement à accroître la capacité productive, toute une série d'autres caractéristiques importantes entrent aussi dans le capital humain. Nous appellerons dès lors « capital humain élargi » la capacité de développer, gérer et utiliser ses propres compétences, par exemple en investissant dans la poursuite de nouvelles études, en trouvant un emploi qui corresponde à ses talents et en renforçant les aspects de son caractère qui augmentent l'efficacité au travail. On sait d'ores et déjà qu'il faudra que l'éducation fasse davantage de place à ces caractéristiques puisqu'elles sont un des déterminants essentiels de la productivité et qu'elles influent sur le bien-être personnel et social.

Le présent chapitre vient s'insérer dans le contexte de toute une série d'autres travaux qui commencent

à éclairer les divers facteurs qui concourent à la formation du capital humain. La diversité de ces travaux a été fort bien illustrée par les conclusions de l'activité de l'OCDE intitulée « Definition and Selection of Competencies » (Définition et choix des compétences) à laquelle un certain nombre de pays de l'OCDE ont collaboré afin de dresser la liste des compétences nécessaires dans la vie courante (DeSeCo, 2001). D'autres travaux ont par exemple analysé les résultats non économiques de l'éducation et de la formation, le rôle de la motivation dans la vie active ou des capacités intellectuelles plus complexes comme la créativité et l'aptitude à la résolution de problèmes. L'une des observations que suggère l'analyse présentée ici, parallèlement à ces nouveaux courants de la littérature sur le capital humain, est qu'une meilleure connaissance de la manière dont une gamme de caractéristiques de la personnalité humaine contribue à la production économique permet de mieux comprendre les avantages qu'apporte la formation dans la sphère plus large de la vie sociale, personnelle et culturelle. Nous verrons donc dans la première partie de ce chapitre – sections 2 et 3 – ce qu'est le capital humain sous l'angle du rendement monétaire qu'il peut procurer. Les autres avantages, plus larges, de l'éducation et de la formation feront l'objet des sections suivantes.

On se fondera dans l'analyse ci-après sur la définition large du capital humain qu'a donnée l'OCDE, à savoir :

les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique (OCDE, 2001a).

Comme on le voit à la figure 5.1, ces caractéristiques sont le fruit non seulement de la scolarité et de la formation ultérieurement suivie, mais aussi du milieu où l'on vit, de l'expérience et des qualités innées. Elles ont une influence non seulement sur le salaire et les perspectives d'emploi de celui qui les possède, mais aussi sur la productivité générale et sur le bien-être de la collectivité. De même que différents états de capital humain peuvent avoir des origines différentes, ils peuvent avoir aussi des effets différents. Par exemple, les facultés qu'il faut posséder pour mener une vie personnelle bien remplie ne sont vraisemblablement pas identiques aux compétences

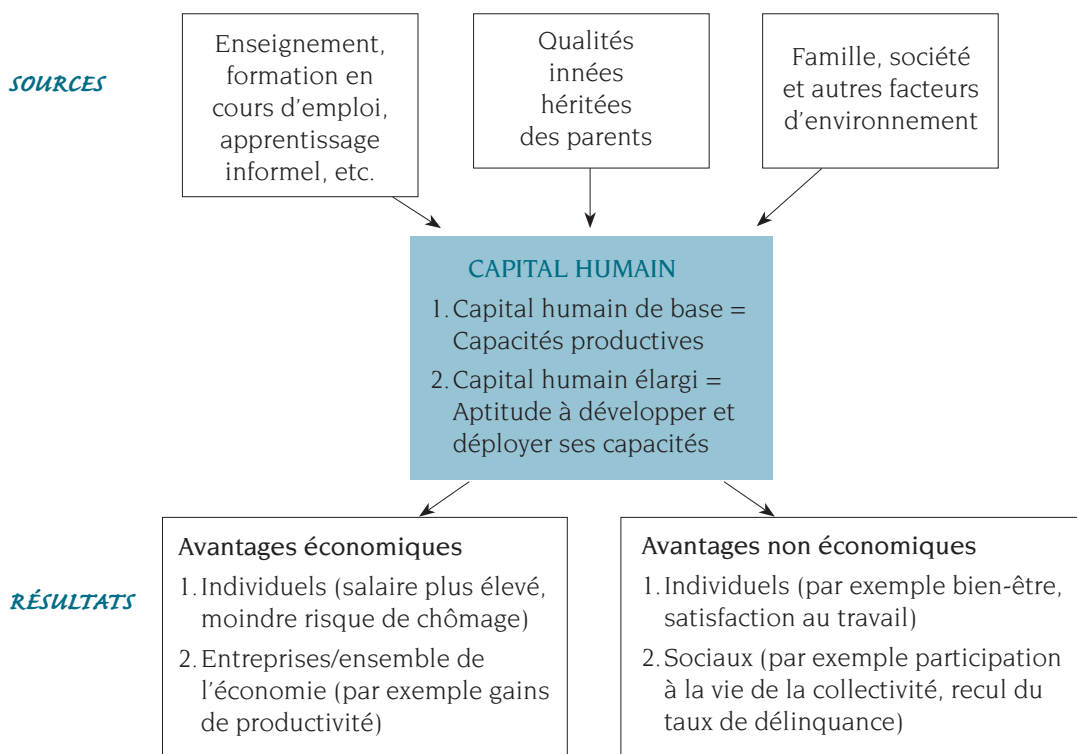
relationnelles nécessaires pour évoluer dans un milieu de travail, même s'il y a parfois entre les deux une large plage de recouvrement.

La connaissance, chez nos gouvernants, des aspects du capital humain qui tiennent à telle ou telle influence et des conséquences que cela entraîne, doit être améliorée. Le rôle que joue l'éducation par rapport à d'autres influences et aux qualités innées est d'un intérêt majeur. Dans quelle mesure l'éducation peut-elle contribuer à remédier aux handicaps que crée un milieu familial médiocre et sur quels aspects du capital humain l'apport de l'éducation peut-il être maximal ?

Le présent chapitre s'ouvre par un examen, dans la section 2, des effets sur le salaire de différentes configurations du capital humain. Les recherches montrent que les conceptions les plus restreintes du capital humain, qui sont les plus aptes à être mesurées, ne donnent qu'une idée tronquée des réalités. On considère donc dans la section 3 le rôle des aspects plus généraux du capital humain

– en particulier la capacité des gens à développer, gérer et utiliser leurs propres compétences – au regard des gains économiques personnels à en tirer ainsi que des avantages économiques et sociaux de plus grande ampleur qui en découlent. On voit que si certaines personnes contribuent à l'amélioration du fonctionnement des marchés des compétences et du travail par leur habileté à gérer leur capital humain, d'autres manquent au départ des caractéristiques individuelles qui les feraient investir dans la formation et l'acquisition de compétences. Dans la section 4, on envisage plus précisément l'importance pour le système éducatif d'une gestion par l'individu de ses propres apprentissages, gestion pour laquelle on a construit une mesure au niveau des établissements. La section 5 est consacrée aux dispositions qui pourraient être prises par les pouvoirs publics pour développer des formes plus larges de capital humain, compte tenu des multiples provenances de celui-ci, telles qu'elles figurent en haut du diagramme de la figure 5.1. La section 6 indique en conclusion quelques-unes des priorités nouvelles

Figure 5.1 Capital humain – Sources, aspects et résultats



qui en résultent pour les systèmes éducatifs et engage à procéder à des recherches plus approfondies qui nous permettraient de comprendre la manière dont s'établissent et sont appliquées différentes formes du capital humain.

2. COMMENT LE CAPITAL HUMAIN INFLUE SUR LE REVENU D'ACTIVITÉ : LES FAITS

2.1 Les compétences cognitives et le niveau d'instruction en tant que déterminants du revenu

L'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) a mesuré les compétences en lecture, écriture et calcul des adultes dans un certain nombre de pays au milieu des années 90. C'est la principale source de données comparables à l'échelle internationale sur le niveau de salaire correspondant à des compétences cognitives mesurées (OCDE, 2000). L'enquête a également porté sur d'autres facteurs qui peuvent concourir au capital humain et au salaire, notamment sur le bagage éducatif, l'expérience de travail et le milieu social.

Environ 40 % des variations individuelles de revenu s'expliquent par des facteurs mesurés dans l'enquête tels que le niveau de diplôme, la « littératie » et l'expérience de travail associés à des éléments de contexte comme le sexe, la langue et le niveau d'instruction des parents. Environ la moitié de la variation de revenu est expliquée par ces facteurs lorsqu'il s'agit du Canada, du Chili et du Royaume-Uni mais un quart seulement lorsqu'il s'agit de la Finlande et de la Pologne. Dans la plupart des cas, le niveau d'instruction est plus explicatif que le niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture (Denny *et al.*, 2000 ; Boudard, 2001). L'analyse des résultats de l'enquête pour le Canada, les États-Unis, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse montre que le nombre d'années d'études et les compétences en lecture et écriture sont étroitement liées mais que chacune a un effet distinct, globalement égal (Blau et Kahn, 2001). Les études américaines sur le rendement de l'éducation sur le plan du salaire ultérieur et les compétences cognitives mesurées font apparaître que ces dernières ne représentent qu'environ 20 à 25 % de l'apport des années d'études au salaire (Bowles *et al.*, 2001b).

Globalement, ces observations suggèrent que les perspectives de revenu sont améliorées par :

- davantage d'années d'études ;
- des compétences qui ne sont pas nécessairement acquises grâce à des études plus poussées et qui proviennent d'autres sources ; et
- un vaste ensemble de facteurs que les mesures indiquées plus haut ne permettent pas de quantifier.

Dans ces travaux, la mesure du niveau d'études est limitée et les mesures des compétences cognitives restreintes. La mesure du niveau d'instruction habituellement utilisée – le nombre d'années de formation – ne tient aucun compte des variations de la qualité de l'enseignement dispensé. Les mesures intéressant les compétences cognitives sont aussi généralement effectuées au moyen de tests papier-crayon sur les capacités de lecture, écriture et calcul qui ne peuvent guère évaluer des aspects comme la pensée latérale et la créativité. Il n'y a pas non plus de mesure directe des compétences professionnelles – par exemple la connaissance des circuits électriques chez un électricien.

Sur les 60 % de variation du salaire qui restent inexpliqués par les mesures du capital humain utilisées dans l'enquête internationale, quelle part est due à d'autres facteurs de capital humain non mesurés et quelle part à des facteurs d'un autre type ? Il est évident que la variation salariale n'est pas en totalité imputable au capital humain. Les gens ne négocient pas tous de la même manière le dosage entre leur salaire et d'autres aspects de leur emploi, comme la satisfaction au travail ou les horaires, sans compter que les erreurs de mesure, voire le hasard, entrent aussi en ligne de compte. De plus, il n'y a pas de lien absolu entre le capital humain et le montant du salaire. Dans un cas d'école de marchés parfaits, le salaire de chacun serait entièrement déterminé par sa capacité productive et l'ampleur de ses investissements en faveur du renforcement de cette capacité. Dans la réalité, les choses sont plus compliquées, ce qui fait que de nombreux autres facteurs interviennent (voir encadré 5.1). Sur certains d'entre eux – comme la discrimination pour des raisons d'origine raciale ou de sexe, ou un changement

Encadré 5.1 Le capital humain et la formation du salaire sur le marché du travail

Dans la situation idéale de ce que les économistes appellent « la concurrence parfaite », les salaires sont entièrement déterminés par la productivité marginale des travailleurs. Un employeur continuera à embaucher de plus en plus de salariés jusqu'au moment où, sous l'effet d'un processus de rendements décroissants, la production complémentaire du dernier travailleur embauché (productivité marginale) deviendra tout juste égale au coût de son emploi.

La valeur ajoutée que représente la compétence d'un individu, et la rémunération qui s'y attache, dépendront de plus de la rareté de cette compétence. Dans un autre marché idéal – cette fois-ci intéressant l'investissement dans le capital humain – la rémunération des compétences tendra à équilibrer le coût de l'acquisition de ces compétences du fait qu'une rémunération supérieure à ce coût poussera à investir davantage dans cette compétence (à travers l'éducation et la formation). Cet investissement accroîtra l'offre de la compétence en question, ce qui entraînera une baisse de sa rémunération jusqu'au moment où elle équivaudra au coût de l'acquisition de la compétence en question (éliminant de la sorte l'incitation « supplémentaire » à acquérir cette compétence).

Dès lors, et en supposant que les deux marchés fonctionnent parfaitement, les salaires équivaudraient à la productivité marginale et l'avantage salarial lié à la possession de compétences particulières équivaudrait au coût d'acquisition de ces compétences. De plus, dans ces marchés parfaits, les gens ne tireraient aucun profit du fait d'avoir pris de « sages » décisions quant au choix de leur emploi ou leur investissement dans le capital humain, parce qu'il n'existe pas à long terme de vraies « affaires », c'est-à-dire de choix qui se traduisent par des profits exceptionnels. D'autres acteurs sur le marché sont conscients de ces opportunités et poussent les prix jusqu'à ce qu'ils ne soient plus intéressants.

Dans la pratique, aucun de ces deux marchés n'approche de cet idéal. Premièrement, toute une série de facteurs autres que la productivité influent sur les salaires. Ceux-ci varient selon la taille de l'entreprise, même au sein d'un même secteur d'activité, les salaires étant généralement plus élevés dans les grandes entreprises. Les travailleurs ne réussissent pas toujours à trouver l'emploi qui correspondrait le mieux à leurs compétences. Les préférences des employeurs, y compris discriminatoires, faussent les salaires. Même lorsque l'employeur s'efforce effectivement de faire correspondre salaire et productivité, cette correspondance peut être médiocre, parce qu'il mesure mal la productivité du salarié et parce que les contraintes institutionnelles qui pèsent sur la négociation des salaires ne donnent pas aux employeurs toute latitude de verser aux salariés un salaire en rapport avec leur capital humain. Le salaire est aussi fonction de l'attrance relative du salarié pour différents types de travail et de son attitude à l'égard du risque. Les personnes qui tiennent beaucoup à la sécurité de l'emploi par exemple peuvent pour cette raison accepter d'être plus mal payées (Raudenbusch et Kasim, 1998).

L'économie moderne du travail nous apprend aussi que les employeurs ont souvent des raisons de verser des salaires « d'efficience » (supérieurs à la productivité marginale de la main-d'œuvre). La rotation du personnel, qui est coûteuse, s'en trouve réduite de même que les coûts de surveillance, dans la mesure où ce taux de rémunération incite les salariés à demeurer dans leur emploi et à ne pas prendre le risque d'être mis à la porte parce qu'ils « tirent au flanc ».

L'investissement dans le capital humain n'est pas aussi clair et net que dans le modèle idéal. La rémunération de telle ou telle compétence (comme les compétences en informatique) peut être très changeante, étant donné le temps qu'il faut pour qu'une formation additionnelle produise un ajustement entre le stock de main-d'œuvre et la demande. Là encore, le risque entre en jeu, car les craintifs auront tendance à éviter les investissements profitables mais risqués. L'ignorance dans laquelle se trouvent les apprenants du contenu des formations et des perspectives professionnelles qu'elles

ouvrent les conduit parfois à ne pas choisir la formation la meilleure, leur liberté de choix étant de toute façon entravée par des facteurs institutionnels inhérents au système éducatif. De nombreux facteurs autres qu'économiques influent aussi sur le choix de la formation – certaines sont par exemple plus plaisantes que d'autres – ce qui vient étoffer l'offre de compétences et réduire le rendement salarial de la formation. Pour toutes ces raisons, la rémunération retirée d'une compétence n'est pas nécessairement en rapport avec le coût d'acquisition de la compétence en question ni avec la durée de la formation suivie pour l'acquérir.

brusque de la demande de compétences données en raison de l'évolution technologique – le salarié n'a pour ainsi dire aucune prise, mais il pourra agir sur d'autres. La relation indiquée dans la figure 5.1 entre le capital humain et ses bénéfices économiques est donc loin d'être simple.

2.2 Les caractéristiques personnelles qui influent sur le revenu d'activité

Des études récentes suggèrent qu'une partie de l'influence sur le salaire non mesurée tient à la motivation et aux autres caractéristiques personnelles qui induisent un salaire supérieur à la moyenne (voir encadré 5.2). Dans un monde d'information parfaite, le lien entre les traits de caractère qui rendent plus performants et le salaire aurait un caractère second. En premier lieu, les employeurs constateraient le meilleur rendement

des personnes possédant ces traits de caractère et les rémunéreraient en conséquence. Dans la réalité toutefois, les employeurs se fondent pour recruter sur des informations incomplètes, contrôlent la productivité individuelle de façon imparfaite dans la plupart des cas et payent souvent cher leur décision de licencier du personnel. C'est une des raisons pour lesquelles les employeurs apprécient au premier chef les caractéristiques comme la loyauté, l'autodiscipline ou l'esprit d'équipe.

D'autres caractéristiques peuvent aussi être favorables au salaire sans pour autant être appréciées des employeurs. Quelqu'un d'entrepreneur cherchera par exemple un emploi dans un secteur où, ne serait-ce que provisoirement, l'offre de main-d'œuvre est inférieure à la demande et par conséquent les salaires proposés plus élevés (Bowles *et al.*, 2001*b*). Autre possibilité qui découle

Encadré 5.2 Traits de caractère et motivation, salaires et performances au travail

De plus en plus d'études réalisées aux États-Unis tendent à prouver que de nombreux traits de personnalité et de manifestations de motivation influent sur la rémunération. Une bonne partie de ces études sont analysées dans Bowles *et al.* (2001*b*). Des études comme celles de Cawley *et al.* (2001) démontrent que les mécanismes de socialisation acquis à l'école – notamment la volonté de se conformer aux règles, d'être à l'heure à l'école et de ne pas consommer de drogue ou d'alcool – ont un rapport avec le salaire. Ces mécanismes poussent à avoir plus tard un meilleur niveau d'instruction et un meilleur salaire. Une étude américaine un peu plus vaste sur les traits de personnalité effectuée par Kuhn et Weinberger (2001) montre que l'aptitude à diriger de même que la sociabilité, la confiance en soi et d'autres traits de caractère sont autant d'éléments qui ont des effets positifs indépendants sur le salaire.

Un lien est aussi constaté entre la performance au travail et les caractéristiques individuelles. On emploie couramment pour sélectionner le personnel des tests de personnalité papier-crayon portant sur des caractéristiques jugées désirables comme le fait d'être consciencieux, ouvert à l'expérience, extraverti, agréable et des caractéristiques gênantes comme le fait d'être névrotique. La valeur de ces tests dépend de deux hypothèses : que ces caractéristiques soient effectivement

bien repérées par les tests et qu'elles aient un rapport avec la performance au travail ultérieure. Des évaluations de l'efficacité de ces tests prédicteurs de la performance au travail ont permis de voir dans quelle mesure les deux hypothèses étaient conjointement valides.

Pour ces évaluations, la mesure de la performance au travail est l'appréciation des supérieurs ou les conséquences ultérieures telles que les promotions, le salaire et la productivité. Alors que pour les individus les résultats sont nuancés, ils apparaissent positifs dans les études. Un ensemble de recherches montre que le fait d'être ouvert à l'expérience, agréable et (a contrario) d'avoir un comportement névrotique est particulièrement important. Comme on pouvait s'y attendre, les tests de personnalité sont d'autant plus efficaces comme moyen de prédire la performance au travail qu'ils reposent sur une analyse des critères de personnalité requis pour occuper un emploi donné (Tett et Jackson, 1991).

Les employeurs sont très nombreux à dire que les traits de caractère et le degré de motivation sont des critères de sélection très importants au moment de l'embauche. Une récente enquête effectuée aux États-Unis par la National Association of Colleges and Employers (NACE, 2000) constate que les qualités personnelles que les employeurs valorisent le plus sont dans l'ordre les cinq qualités suivantes : aptitude à la communication ; motivation/initiative ; esprit d'équipe ; aptitude à diriger ; et bon dossier scolaire et/ou universitaire.

de la première, investir dans l'acquisition d'une qualification (provisoirement) très demandée. Ces observations tendent à démontrer la nécessité d'élargir la notion de capital humain, dans le sens indiqué dans la section qui va suivre.

3. UNE CONCEPTION ÉLARGIE DE LA NOTION DE CAPITAL HUMAIN

3.1 Gérer ses capacités productives

Les études dont il vient d'être question montrent que certaines des caractéristiques individuelles qui influent sur le revenu d'activité ne sont pas liées aux capacités productives dont fait preuve l'intéressé, mais à ses traits de caractère et à la façon dont il se comporte. Cette observation renvoie à un fait fondamental. Le capital humain diffère du capital physique par le fait que, contrairement aux machines, les gens se gèrent eux-mêmes en tâchant de faire le meilleur usage possible de leurs compétences sur le marché du travail et en entretenant et développant ces compétences au fil du temps. Étant donné l'instabilité, l'incertitude et les défaillances des marchés du travail et des marchés de la formation du capital humain, un individu peut gagner plus en gérant avec sagesse ses compétences productives. Cela veut dire repérer l'emploi où ses compétences seront utilisées au

mieux ou acquérir une compétence dont l'offre est déficitaire.

Ces formes « élargies » du capital humain aident à bien repérer et à acquérir les compétences dont l'offre est insuffisante et à utiliser efficacement les compétences existantes. Elles sont donc plus qu'un avantage pour l'individu concerné ; elles concourent au rendement global de l'économie et au bien-être général dans la mesure où elles contribuent à ce que les personnes possédant les compétences voulues se trouvent à l'endroit voulu de l'économie.

Le capital humain ainsi considéré dans une acception plus large serait donc constitué par :

Le capital humain de base

- Les capacités et caractéristiques productives (par exemple techniques du métier pour un charpentier, force physique, créativité, aptitude à la communication), capacités qui seront dites « compétences », entendues au sens large.

Le capital humain élargi

- Caractéristiques qui permettent à une personne de renforcer, de gérer et d'utiliser son capital humain de base.

Ces caractéristiques comprennent :

- (i) La capacité d'acquérir des compétences et de les renforcer, notamment la capacité d'apprendre, de définir ses besoins de formation et de gérer son activité apprenante.
- (ii) L'aptitude à trouver le meilleur endroit où utiliser ces compétences, qui comprend l'aptitude à se fixer un plan de carrière, l'aptitude aux recherches d'emploi et la capacité de marier les buts professionnels et personnels.
- (iii) Les caractéristiques personnelles (comme la loyauté), qui valorisent davantage l'intéressé aux yeux des employeurs dans la mesure où il est probable qu'il va utiliser ses compétences de façon productive. La motivation est vraisemblablement capitale.

Certaines caractéristiques et compétences d'ordre général sont transversales : l'intelligence permet aux gens de bien faire le travail que requièrent certains emplois et de gérer leur parcours professionnel ; l'autodiscipline augmente la capacité productive et aide à apprendre. D'autres caractéristiques et compétences ont pour résultat d'augmenter le salaire mais non la production et ne doivent par conséquent pas être considérées comme faisant véritablement partie du capital humain. L'origine raciale et le sexe, dans certaines conditions de discrimination, appartiennent à cette catégorie.

L'éventail des compétences qui constituent le capital humain est utile non seulement au choix de la formation à suivre et à l'accession à un emploi sur le marché libre, mais aussi à la progression au sein du marché *interne* à l'entreprise – surtout dans le cas des grandes entreprises. Au sein d'une organisation, un individu peut progresser sur le plan professionnel non seulement en apportant la preuve qu'il accomplit bien le travail qui lui est confié, mais aussi en apprenant systématiquement sur le tas et en veillant à obtenir les mutations et la formation qui le feront progresser. De plus, ces compétences sont également intéressantes pour l'employeur étant donné que la personne qui les possède participera activement et de façon créative au renforcement du potentiel de compétences de l'organisation. Elles pourraient l'être particulièrement dans les entreprises où l'innova-

tion est rapide et où la gestion centralisée des embauches peut manquer de souplesse. L'employeur peut être disposé à reconnaître et à rémunérer directement ces compétences parce que l'entreprise en tirera profit.

Bien gérer sa carrière suppose plus qu'une simple progression sur l'échelle des salaires. Cela veut aussi dire trouver un emploi qui donne satisfaction et réussir un heureux mariage entre sa vie professionnelle et les autres aspects de l'existence, notamment la vie privée, familiale et sociale. Le capital humain, c'est aussi être capable de cela.

L'un des éléments de motivation qui peut jouer un rôle particulièrement important consiste à être disposé à renoncer à un avantage immédiat pour un avantage ultérieur – c'est-à-dire le fait d'être tourné vers l'avenir (parfois appelé « préférence temporelle » par les économistes). Les individus tournés vers l'avenir, prévoyants en quelque sorte, ont tendance à faire des plans de carrière plus sérieusement et à investir dans le capital humain en procédant à des arbitrages entre les profits immédiats qu'ils pourraient retirer de cet investissement et les profits à venir. Bowles *et al.* (2001a) observent que cette caractéristique intéresse les employeurs car elle pousse le salarié à ne pas vouloir être pris en train de « tirer au flanc » et risquer ainsi de perdre son emploi. On pourrait ajouter qu'elle incite aussi à se former sur le tas et à respecter les consignes dans l'espoir d'obtenir une promotion. Cette attitude prévoyante a donc le double avantage de favoriser le choix d'un plan de carrière efficace conduisant à une augmentation de salaire et de donner lieu parfois immédiatement à une telle augmentation.

Les auteurs d'ouvrages sur l'orientation professionnelle concluent eux aussi qu'avoir une capacité d'autogestion de cet ordre est un élément du capital humain. L'objet de l'orientation professionnelle est de permettre « aux élèves d'acquérir les compétences, les modes de comportement et le savoir nécessaire pour prendre des décisions quant à leur devenir professionnel et les suivre et, de la sorte, gérer leur progression dans leurs études et leur vie professionnelle tout au long de leur existence » (Killeen *et al.*, 1999). On a fait valoir que cette activité avait entre autres l'avantage de réduire les « imperfections » du

marché qui tiennent par exemple à l'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi ou à un défaut d'information sur les investissements dans le capital humain, tout en tenant compte d'objectifs plus ambitieux et autres qu'économiques, dont la satisfaction au travail (Watts, 1999).

Douze pays de l'OCDE ont récemment dressé la liste des principales compétences qui leur semblent importantes dans les différentes sphères de la vie professionnelle, familiale et sociale (DeSeCo, 2001). Pratiquement tous les pays ont jugé important « l'aptitude à apprendre/l'apprentissage tout au long de la vie » et « la compétence personnelle/l'autogestion ». Il s'agit dans ce dernier cas de « s'assigner des buts à soi-même, de dresser des plans pour parvenir à ces objectifs, de surmonter les obstacles et de redéfinir ses objectifs ». Dans les deux cas, ce qui est en jeu c'est bien le capital humain élargi.

3.2 Cette notion de capital humain élargi peut-elle contribuer à éclairer les résultats de l'éducation ?

Cette conception élargie du capital humain permet d'expliquer quelques-uns des avantages non économiques de l'éducation. Il est démontré par exemple qu'il existe un rapport entre les études à plein temps plus poussées et un moindre risque de tabagisme, un plus grand bien-être, un taux de délinquance abaissé et une participation plus forte à la vie locale (OCDE, 2001a). L'acquisition de connaissances cognitives ne peut à elle seule expliquer ces résultats. Reconnaître intellectuellement les risques notoires du tabac pour la santé, par exemple, ne nécessite pas autre chose qu'une éducation de base. Par contre, être prévoyant et accepter, en songeant à l'avenir, de se priver d'un plaisir immédiat pour préserver sa santé future, de même que savoir se dominer, sont des qualités intéressantes face au tabagisme. Quant aux délinquants, on a souvent dit d'eux qu'ils étaient impulsifs et fort peu soucieux de l'avenir (Gottfredson et Hirschi, 1990). Participer à la vie civique nécessite des compétences cognitives, mais aussi d'être prêt à se considérer comme « partie prenante » dans la société, autrement dit une disposition de l'esprit qui a une dimension « prospective » (Glaeser *et al.*, 2000). Collectivement, ces caractéristiques autres que cogni-

tives expliquent en partie les avantages non monétaires de l'éducation. D'où la conclusion implicite suivante : pour pouvoir profiter de ces avantages, il faut une éducation diversifiée et non une éducation étroitement centrée sur l'acquisition de compétences cognitives.

Les avantages économiques que retirent les individus d'un enseignement ou d'une formation varient énormément d'une personne à l'autre (Carneiro *et al.*, 2001). Le profit tiré dépendra des aptitudes et des diplômes qu'elle possédait déjà et c'est la raison pour laquelle on constate que la formation en entreprise vise surtout les personnes qui ont d'ores et déjà un bon niveau d'instruction (OCDE, 1999). On voit donc que les employeurs peuvent se servir du diplôme pour sélectionner les salariés susceptibles d'être formés. La réussite d'un apprentissage n'exige pas seulement de celui qui l'entreprend qu'il possède au préalable des compétences cognitives comme l'aptitude à lire, écrire et compter : il faut aussi qu'il ait le désir d'apprendre, qu'il soit capable d'orienter ses apprentissages, qu'il ait une idée de la manière dont les compétences acquises et leur validation peuvent être utilisées et qu'il sache comment « vendre » ces compétences aux employeurs. L'une des raisons pour lesquelles certains apprenants ne retirent pas de telle ou telle formation le profit qu'ils en escomptaient peut être qu'il leur manque ces qualités qui font partie du capital humain élargi – absence qu'il est difficile de prévoir à l'avance. Inversement, l'un des profits retirés de l'acquisition de ces compétences est l'aptitude à en tirer de plus grands profits en utilisant mieux son investissement dans son capital humain. Ce profit peut être très important ; la recherche a démontré la forte rentabilité des études secondaires du deuxième cycle et de l'enseignement supérieur et de fortes variations autour de la moyenne (Carneiro *et al.*, 2001 ; Blöndal *et al.*, 2002).

4. MESURER LE CAPITAL HUMAIN : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Ces autres aspects du capital humain ne peuvent pas tous être facilement mesurés mais quelques indicateurs sont utiles. L'autogestion de l'apprentissage suppose la prise de « macrodécisions », comme celle de faire ou non des études supérieures,

et de « microdécisions » sur, par exemple, la manière de conduire ces études afin d'atteindre l'objectif qu'on leur a fixé. La récente étude PISA (Programme for International Student Assessment ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves) sur les compétences des adolescents de 15 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE et de pays non membres a jeté un éclairage nouveau sur leurs motivations et leurs acquis et sur l'importance de l'apprentissage autodirigé (OCDE, 2001b). (De nombreuses autres caractéristiques personnelles interviennent bien entendu dans l'apprentissage, mais ce sont celles-ci que l'on a réussi à mesurer.)

Dans les divers pays, les élèves qui ont déclaré aimer la lecture ont obtenu des résultats nettement meilleurs aux tests de lecture que ceux qui ont déclaré l'aimer moins ; de même, les élèves ayant manifesté un intérêt supérieur à la moyenne pour les mathématiques ont obtenu des résultats quelque peu meilleurs aux tests de raisonnement faisant intervenir des nombres¹. De plus, les adolescents qui ont déclaré aimer l'école ont plutôt obtenu de meilleurs résultats. Ces observations ne démontrent pas l'existence d'un lien de cause à effet, mais elles donnent à penser qu'être motivé conduit à de meilleurs résultats, que de meilleurs résultats intensifient la motivation et qu'un facteur sous-jacent mal connu accroît aussi bien la motivation que les performances. Peut-être l'explication la plus plausible est-elle que la motivation et la performance se renforcent mutuellement.

Pour cette étude de PISA, on a évalué un aspect de la capacité des élèves à gérer leur propre apprentissage en leur demandant s'ils réfléchissent souvent à ce qu'il leur faut apprendre, s'ils recherchent des renseignements complémentaires et vérifient qu'ils se souviennent des choses les plus importantes. Dans chacun des pays, les adolescents qui ont recours à ces stratégies ont tendance à avoir plus souvent de meilleurs résultats sur l'échelle de lecture, toutes choses égales par ailleurs. Ce que veut dire ce comportement, c'est qu'il ne contribue pas seulement à l'apprentissage dans le milieu scolaire mais que c'est un outil qui pourra leur servir tout au long de leur existence. A partir de cette constatation, il est dit dans le premier rapport de PISA que « les établissements pourraient devoir se préoccuper plus explicitement des stratégies grâce auxquelles les élèves peuvent

gérer et maîtriser leur apprentissage » (OCDE, 2001b).

Une autre observation va dans le même sens : de nombreux adultes aux connaissances cognitives de base médiocres n'ont pas conscience de leur déficience en capital humain, ce qui est pour eux un problème de fond – et qui de plus abaisse le niveau général de capital humain. Parmi les personnes qui se situent au niveau 1 le plus bas de l'échelle de compréhension des textes suivis de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, à peu près le même nombre prétendent que leurs capacités de lecture sont « excellentes » (13 %) et « faibles » (11 %). Parmi les personnes qui déclarent que leurs capacités de lecture ne nuisent en rien à leurs possibilités d'avancement ou de mobilité au travail, 40 % se situent aux niveaux 1 et 2. On en déduira que l'un des principaux obstacles aux progrès des personnes les moins compétentes pourrait bien être la manière dont elles évaluent et gèrent leurs propres compétences.

5. LES DIFFÉRENTS CONTEXTES DES INTERVENTIONS PUBLIQUES

On aborde dans cette section la question du rôle de l'école, de la famille et du milieu social dans le développement de ces aspects plus généraux du capital humain (voir figure 5.1) – sachant que certains de ces milieux se prêteront plus facilement à une action des pouvoirs publics. Globalement toutefois, on aboutit à la conclusion que la reconnaissance de l'importance de ces aspects plus généraux du capital humain doit aller de pair avec l'ouverture, par les pouvoirs publics, d'un vaste chantier propre à aider à édifier un tel capital.

5.1 L'influence de l'école

Chacun sait que le nombre d'années d'études qu'une personne suit influe sur son revenu ultérieur d'activité. Cela posé, reste à savoir si l'éducation développe des compétences cognitives qui font qu'on est mieux rétribué ou si les personnes ayant des capacités intellectuelles plus grandes au départ

1. Les résultats de l'Étude PISA sont discutés plus en détails dans le chapitre 2.

ont tendance à prolonger leurs études et à avoir un meilleur revenu. Le débat sur ce point est ancien. Des études récentes faisant appel à des données longitudinales et tenant compte des aptitudes cognitives initiales ont démontré que dans la plupart des cas, le surcroît de salaire correspond à des hausses effectives de productivité imputables à la formation (voir Bedard, 2001 ; Harmon et Walker, 2001).

On aborde la chose sous un autre angle quand on donne du capital humain une acception plus large. Certes, il n'est pas exclu qu'un individu plus enclin et plus apte à organiser sa future vie professionnelle ait des chances a) de faire des études plus longues, et b) de gagner davantage. Or, cette aptitude à préparer son avenir professionnel peut être aussi bien l'effet que la cause de la durée des études accomplies. L'éducation peut favoriser l'acquisition d'une motivation, de compétences en matière d'organisation de carrière et de recherche d'emploi, autant de choses qui contribueront à l'obtention d'un meilleur salaire. Malheureusement, on ne possède guère d'informations sur ces caractéristiques et donc sur la manière dont les établissements réussissent à les inculquer. Quelques observations tendent à prouver que la scolarité influe sur différents aspects de la motivation mais elles restent sporadiques (Bowles *et al.*, 2001*b*). Kuhn et Weinberger (2001) démontrent qu'au moins une catégorie d'aptitude générale – l'aptitude à diriger – peut être favorisée si elle a l'occasion de se développer en milieu scolaire. Il apparaît aussi que l'orientation professionnelle à l'école peut contribuer à développer l'aptitude à planifier son devenir professionnel (voir section 5.3).

5.2 L'influence des parents

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les jeunes dont les parents ont fait des études de niveau tertiaire ont environ deux fois plus de chances de suivre le même chemin que ceux dont les parents ont un niveau inférieur à celui de la fin des études secondaires. Les parents ayant fait des études ont en général davantage de moyens financiers, ce qui leur permet par exemple d'encourager leurs enfants à aller à l'université. Cela dit, le niveau d'instruction des parents peut avoir une incidence plus directe sur celui de leurs enfants.

Premièrement, les parents qui ont fait des études ont acquis des mécanismes intellectuels et un savoir qui leur permet d'expliquer aux enfants ce qu'ils ne comprennent pas et d'être en quelque sorte des enseignants au quotidien. Deuxièmement, ces parents peuvent transmettre certains éléments plus généraux de capital humain, comme par la parole par l'exemple. On rangera parmi ces aspects la volonté d'apprendre et la connaissance des stratégies d'apprentissage, la reconnaissance de la valeur du diplôme sur le marché du travail et une certaine connaissance de la manière d'exploiter au mieux cette valeur.

Certains faits tendent à prouver que cette deuxième catégorie d'influences a sans doute de l'importance. La situation des États-Unis montre qu'on ne peut pas expliquer la persistance de l'inégalité entre les générations en se référant simplement aux avantages patrimoniaux ou à la transmission de compétences cognitives – ce qui laisse à penser que d'autres traits de personnalité transmis des parents aux enfants sont loin d'être négligeables (Bowles *et al.*, 2001*b*). L'enquête PISA montre que le niveau d'instruction des parents influe assez peu sur les acquis cognitifs de leurs enfants à l'âge de 15 ans², par comparaison en particulier avec les importantes différences dans l'absolu des taux ultérieurs de fréquentation de l'enseignement supérieur. D'après une étude britannique, l'intérêt que prennent les parents à la scolarité de leurs enfants a un effet constant, toutes choses égales par ailleurs, non seulement sur l'acquisition de diplômes de l'enseignement post-obligatoire, mais aussi sur l'effet de ces diplômes sur le revenu d'activité ultérieur (Dearden, 1998). On en conclura que les attentes des parents ont peut être des répercussions sur l'envie des enfants de prolonger leurs études. Les étudiants renonceront très souvent à des perspectives de salaire ou à des dépenses pour pouvoir investir dans leur formation et en tirer plus tard des avantages –

2. Tous les autres facteurs étant constants, on constate qu'à chaque année supplémentaire d'études des parents correspond dans l'ensemble des pays de l'OCDE une augmentation moyenne de 5 points des résultats sur l'échelle de la maîtrise de la lecture (OCDE, 2001*b*). Pour replacer ce chiffre dans son contexte, on précisera que le quart de la population scolaire se situait, dans le pays OCDE moyen, 65 points ou plus au-dessous du score moyen des élèves.

toutes choses égales par ailleurs, la probabilité est donc plus grande qu'ils soient tournés vers l'avenir. Comme Bowles *et al.* (2001a) le soutiennent, une telle caractéristique séduira sans doute les employeurs, quelle que soit la capacité productive de l'intéressé. On en conclura que la contribution des parents consiste à transmettre à l'enfant une certaine dose de prévoyance, peut-être avec une aptitude à exploiter pleinement son capital humain sur le marché du travail.

D'autres observations corroborent cette assertion. S'il est vrai qu'un enseignant peut mieux que leur mère ou leur père donner des explications savantes aux enfants et les conseiller sur les stratégies d'apprentissage à suivre, il a beaucoup plus de difficultés à motiver les enfants et à les aider à prendre les décisions complexes qui détermineront leur future vie professionnelle. Le rôle décisif que jouent les parents sur ce plan souligne l'importance des efforts que font les établissements pour motiver et guider les enfants en collaboration étroite avec les parents.

5.3 Le contexte social et l'orientation professionnelle

Aux côtés des parents, les autres membres de la famille, les collègues et les amis jouent un rôle dans le choix que fera l'enfant de son futur métier. Il ne suffit pas que le cercle de famille et des amis soit large, il faut aussi que cet entourage soit fiable et bien informé sur les filières professionnelles et éducatives. Dans les organisations, où les compétences techniques peuvent s'acquérir par des stages de formation organisés, c'est plutôt au sein d'un réseau informel qu'on glanera des renseignements sur ce qui pourra permettre de progresser dans le métier. Dans le droit fil de cette idée, un certain nombre d'études ont montré que l'acquisition de capital humain est liée à l'accès au capital social (ou sociétal) – c'est-à-dire à des réseaux informels de personnes en qui on a confiance (OCDE, 2001a). Cet accès dépendra de la manière dont chacun sait se conduire en société, ainsi que de l'existence de tels réseaux. C'est là sans doute qu'entre en jeu pour une bonne part l'aptitude à gérer sa vie professionnelle.

Les recherches sur l'orientation professionnelle – service d'information et de conseil aux parti-

culiers sur les filières éducatives et les métiers – démontrent les possibilités d'interventions positives. Les modalités de cette orientation sont diverses : entretiens en face à face, réunions de groupes, conseils par téléphone et par courrier électronique. Le service public, en matière d'orientation professionnelle, est généralement assuré au sein des établissements éducatifs et du service public de l'emploi mais aussi dans d'autres cadres collectifs. Les pays ont en général recours à toutes ces modalités mais dans des proportions très variables (Watts, 1996).

Pour l'individu, l'orientation professionnelle a l'avantage de lui permettre d'adopter de meilleures stratégies d'apprentissage, de mieux choisir sa future profession et finalement d'être plus satisfait de la vie qu'il mène. Pour la collectivité, l'avantage serait de parvenir à des investissements dans le capital humain mieux ciblés et à une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de qualifications – et, partant, à un résultat productif majoré. Des études récentes (Killeen, 1996 ; Watts, 1999), principalement fondées sur la situation aux États-Unis et au Royaume-Uni, apportent quelques preuves des avantages à court et moyen terme que peut apporter l'orientation professionnelle dans la mesure où :

- elle favorise un changement d'attitude positif, notamment davantage d'intérêt pour l'éducation et la formation et une plus grande volonté de rechercher un emploi ;
- elle a un certain nombre d'effets positifs sur les résultats de l'apprentissage, y compris une meilleure aptitude à prendre des décisions et une connaissance des débouchés ;
- elle peut inciter à suivre des formations générales ou spécifiques en milieu formel et informel ; et
- elle ouvre des perspectives d'avantages économiques en augmentant la capacité de trouver un emploi satisfaisant.

Parallèlement, il est plus difficile de savoir exactement quels sont les résultats à plus long terme de nombreux aspects de l'orientation professionnelle en raison de la difficulté et du coût des études qu'il faudrait faire à cet effet pendant plusieurs années.

6. CONSÉQUENCES POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ET LA RECHERCHE

Deux observations s'imposent pour conclure ce chapitre. Premièrement, les compétences et autres caractéristiques nécessaires pour gérer son propre capital humain – notamment les conséquences en matière d'organisation de carrière, d'apprentissage autodirigé et de recherche d'emploi – jouent un rôle important en tant que moyens d'accès aux avantages économiques et non économiques du capital humain. Deuxièmement, s'il est vrai que l'environnement familial et social participe énormément à l'acquisition de ces aspects plus généraux du capital humain et qu'il est difficile d'influer sur la motivation, des initiatives concrètes, comme un appui efficace à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage autodirigées à l'école et des actions d'orientation professionnelle, peuvent néanmoins contribuer au développement de ces compétences et caractéristiques.

On a vu au début de ce chapitre qu'il fallait intégrer les fonctions économiques et non économiques de l'éducation en réponse au débat qui oppose les partisans de la mission économique de l'éducation et ceux qui mettent l'accent sur ses avantages de plus grande portée pour la collectivité et les personnes. On peut en effet rapprocher les deux écoles en élargissant la notion de capital humain comme nous l'avons fait dans ce chapitre. D'une part cet élargissement permet de mieux comprendre comment le capital humain concourt à la production économique. La production et la croissance ne dépendent pas seulement des capacités productives effective des individus mais aussi de leur capacité à gérer, développer et utiliser ces capacités. D'autre part cette notion humanise notre compréhension du capital humain en ce sens qu'elle donne des individus l'image de personnes ayant le pouvoir de gérer leur propre capital et qui sont responsables de son développement par l'apprentissage. Elle fait aussi ressortir l'existence d'avantages non économiques et les dimensions sociétales des décisions que prennent les individus au sujet de leurs études, de leur emploi et de leur vie professionnelle.

Conséquences pour les politiques publiques :

– Premièrement, *les gouvernements pourraient utilement assigner comme objectif à l'éducation et à la formation*

d'accroître chez les apprenants la capacité de gérer leur propre parcours éducatif et professionnel. Alors que certaines compétences techniques peuvent se périmier, cette capacité gardera son importance tout au long de la vie, et viendra favoriser l'apprentissage tout au long de la vie et la progression professionnelle. De par sa nature même, elle s'applique aussi bien aux gains économiques qu'aux avantages indirects plus généraux apportés par différentes formes d'éducation, de formation et d'emploi. Les résultats de PISA ont déjà démontré à quel point il importait de définir des stratégies efficaces de gestion de son apprentissage, les compétences de cet ordre devenant d'une grande utilité face à l'essor de la cyber-formation. Quant aux établissements, ils feraient bien d'enseigner aux élèves à choisir leur future formation, ainsi qu'à rechercher et obtenir des emplois à la fois satisfaisants et bien rémunérés. Certaines techniques très précises – comment se présenter à un entretien ou préparer un CV – peuvent être enseignées sans difficulté. Toute une panoplie de caractéristiques et de compétences interviennent dans la capacité de gérer sa propre carrière ; aussi, une meilleure prise en considération autant formelle qu'informelle de ce large éventail de compétences dans les programmes d'études générales et professionnelles devrait permettre de les enraciner dans les mentalités, aux côtés de compétences plus traditionnelles.

– Deuxièmement, *il y aurait lieu d'étendre les fonctions des services d'orientation professionnelle.* Il ne suffit pas d'organiser pour les jeunes des séances individuelles d'orientation professionnelle vers la fin de la scolarité comme c'est le cas habituellement. Pour les jeunes, les stages en entreprise et les actions locales d'information sur les professions sont aussi de bonnes solutions. L'orientation doit aussi être complétée par une formation correspondante – par exemple une formation à la recherche d'emploi. S'agissant des adultes, l'orientation doit être accessible aux travailleurs occupés, aux chômeurs et aux personnes d'âge actif qui ne travaillent pas. Les actions d'orientation doivent donc s'adresser à la population dans son ensemble, aux travailleurs sur leur lieu de travail et aux jeunes dans les établissements.

– Troisièmement, dans ce domaine, *les politiques publiques doivent tenir compte du rôle joué par la famille*

et les gens du même âge dans les grandes décisions que prennent les jeunes quant à leur avenir professionnel. L'enseignement dispensé à l'école doit venir renforcer le contexte social dans lequel l'apprenant accède au capital sociétal, sachant, comme le montrent les études, que les parents et les camarades du même âge participent de façon significative au développement du degré de motivation de l'individu et l'aident ainsi à apprendre et à anticiper son avenir professionnel. Au niveau le plus élémentaire, les parents pourraient s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants, particulièrement leur scolarité. Les écoles pourraient également, même si c'est plus difficile, nouer des liens plus étroits avec les parents pour leur apprendre à mieux motiver et orienter leurs enfants, surtout dans le cas des familles défavorisées. De la sorte, la connaissance qu'auraient les parents des filières professionnelles pourrait être transmise à l'enfant et les parents pourraient jouer un rôle non seulement dans l'apprentissage autodirigé à l'école mais aussi dans les décisions professionnelles ultérieures (voir OCDE, 1997). Il se pourrait même que cela ait un effet utile sur la manière dont les parents prennent leurs décisions quant à leur propre vie professionnelle.

- Enfin, la question se pose de savoir *comment l'éducation pourrait chercher à favoriser l'acquisition des motivations souhaitées*, en plus des compétences cognitives, et si elle est capable de le faire. On ne peut pas faire naître une motivation à partir de rien, mais une institution éducative peut faire en sorte d'encourager des comportements fondés sur des motifs recommandables et dissuader de se laisser aller à d'autres.

On dispose actuellement de peu de données sur cette notion élargie du capital humain et les recherches n'en sont encore qu'à leur tout début. Il faut donc être prudent dans le choix des politiques qui devront être élaborées et prolonger parallèlement les recherches et la collecte de données. Les initiatives concrètes, du genre de celles proposées plus haut, devront faire l'objet d'une mise en place expérimentale et d'une évaluation. Des études suivies seront nécessaires pour vérifier si les interventions ont été favorables à l'acquisition des compétences et si ces compétences ont eu un impact valable. Ces évaluations

ciblées devront être étayées par un programme de recherche plus large sur les bénéfices résultant de ce capital humain élargi. La question des interventions publiques comme celle des recherches devront l'une et l'autre être inscrites au programme de travail de l'OCDE.

Dans l'ensemble, alors que commence à se constituer une littérature sur les traits de personnalité et leurs effets sur le revenu, les sources sont rares sur des compétences comme la capacité d'organiser son devenir professionnel et l'aptitude à la recherche d'emploi et sur les motivations qui s'y rattachent. Mesurer ces compétences serait difficile, mais certainement pas impossible, et pourrait se faire à deux niveaux. Au niveau global, des caractéristiques très générales comme le fait de prévoir l'avenir pourraient se mesurer parallèlement au niveau d'instruction et au salaire pour voir en quoi elles peuvent expliquer les variations de salaire. Toute étude qui serait maintenant entreprise sur les compétences des adultes pourrait utilement traiter de ce problème d'une part en analysant les stratégies d'apprentissage et d'autre part en rassemblant des informations sur des facteurs tels que le choix de la formation, l'organisation de la vie professionnelle et « l'orientation vers l'avenir ». A un niveau plus spécifique, la mesure pourrait concerner plus précisément l'intérêt sur le marché du travail de compétences enseignables – par exemple on pourrait essayer de voir si le fait de bien maîtriser les techniques de recherche sur l'Internet et d'avoir accès à un ordinateur permet de bien choisir la filière où s'engager dans l'enseignement post-obligatoire et l'enseignement supérieur.

La dimension temporelle est centrale en ce qui concerne le capital humain et élargi puisque ce dont il s'agit c'est bien le déroulement au fil du temps des itinéraires de formation et de carrière. Les études longitudinales se prêteraient particulièrement bien à la détermination d'une part, de la valeur des compétences en matière de gestion de carrière et d'autre part, du rendement à long terme des investissements dans l'éducation sur le plan économique et non économique.

Les efforts qui sont faits aujourd'hui dans le cadre de PISA et dans d'autres cadres pour expliciter la relation entre l'intérêt porté à la formation, les

stratégies destinées à orienter l'apprentissage et l'acquisition de compétences cognitives doivent être poursuivis. Une des questions de fond sur lesquelles la recherche pourrait donner des indications serait de savoir s'il existe des points où il importe particulièrement d'intervenir – par exemple d'autres manières d'enseigner et d'intéresser à nouveau

les adolescents qui ont « décroché » – et qui pourraient réenclencher un cercle vertueux de motivation et d'apprentissage. Ce qu'il faut, c'est mieux comprendre dans quelle mesure l'éducation est à même de favoriser des attitudes positives et une motivation et quelles sont les méthodes qui marchent et celles qui ne marchent pas.

Références

- BEDARD, K.** (2001), « Human capital versus signalling models: university access and high school dropouts », *Journal of Political Economy*, Vol. 109.
- BLAU, F.** et **KAHN, L.** (2001), *Do Cognitive Test Scores Explain Higher US Wage Inequality?*, NBER Working Paper 8210, Cambridge, Massachusetts.
- BLÖNDAL, S., FIELD, S.** et **GIROUARD, N.** (2002), « L'investissement dans le capital humain par le biais du 2e cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire », *Études économiques*, No. 34, OCDE, Paris.
- BOUDARD, E.** (2001), *Literacy Proficiency, Earnings and Recurrent Training: A Ten Country Comparative Study*, Institute of International Education, Stockholm.
- BOWLES, S., GINTIS, H.** et **OSBORNE, M.** (2001a), « Incentive-enhancing preferences: personality, behaviour and earnings », *American Economic Review*, Vol. 91, No. 2, pp. 155-158.
- BOWLES, S., GINTIS, H.** et **OSBORNE, M.** (2001b), « The determinants of earnings: a behavioural approach », *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, pp. 1137-1176.
- CARNEIRO, P., HANSEN, K.** et **HECKMAN, J.** (2001), *Educational Attainment and Labor Market Outcomes: estimating distributions of the returns to educational interventions*, Office of Labour Market Evaluation, communication présentée à la conférence « What are the effects of active labour market policy? ».
- CWALEY, J., HECKMAN, J.** et **VYTLACIL, E.** (2001), « Three observations on wages and measured cognitive ability », *Labour Economics*, Vol. 8, pp. 419-442.
- DEARDEN, L.** (1998), *Ability, Families, Education and Earnings in Britain*, Institute for Fiscal Studies, Londres.
- DENNY, K., HARMON, C.** et **REDMOND, S.** (2000), *Functional Literacy, Educational Attainment and Earnings: Evidence from the International Adult Literacy Survey*, Institute for Fiscal Studies, Dublin.
- DESECO** (2001), *Country Contribution Process: Summary and Country Reports*, DeSeCo, Genève.
- GLAESER, E., LAIBSON, D.** et **SACERDOTE, B.** (2000), *The Economic Approach to Social Capital*, National Bureau of Economic Research Working Paper 7728.
- GOTTFREDSON, M.** et **HIRSCHI, T.** (1990), *A General Theory of Crime*, Stanford University Press, Stanford.
- HARMON, C.** et **WALKER, I.** (2001), *The Return to Education: A Review of Evidence, Issues and Deficiencies in the Literature*, Department for Education and Employment, Research Report 254, Londres.
- KILLEEN, J.** (1996), « The social context of guidance », in A. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd et R. Hawthorn (dir. pub.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*, Routledge, Londres.

- KILLEEN, J., SAMMONS, P. et WATTS, A.** (1999), *Careers Work and School Effectiveness*, NICEC Briefing Paper, National Institute for Careers Education and Counselling, Cambridge.
- KUHN, P. et WEINBERGER, C.** (2001), *Leadership Skills and Wages*, University of California at Santa Barbara working paper No. #2-02, University of California, Santa Barbara.
- NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS** (2000), *Ideal Candidate Has Top-Notch Interpersonal Skills, Say Employers*, National Association of Colleges and Employers Newsletter, 18 janvier.
- OCDE** (1997), *Les parents partenaires de l'école*, Paris.
- OCDE** (1999), « Formation des travailleurs adultes dans les pays de l'OCDE : mesure et analyse », *Perspectives de l'emploi*, pp. 145-194, Paris.
- OCDE** (2000), *La littératie à l'ère de l'information*, Paris.
- OCDE** (2001a), *Connaissances et compétences : Le rôle du capital humain et social*, Paris.
- OCDE** (2001b), *Connaissances et compétences : Des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA-2000*, Paris.
- OCDE** (2002, à paraître), *Étude thématique sur l'apprentissage des adultes*, Paris.
- RAUDENBUSCH, S. et KASIM, R.** (1998), « Cognitive skill and economic inequality: findings from the National Adult Literacy Survey », *Harvard Educational Review*, Vol. 68, No. 1.
- TETT, R. et JACKSON, D.** (1991), « Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review », *Personnel Psychology*, No. 44.
- WATTS, A.** (1996), « International perspectives », in A. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd et R. Hawthorn (dir. pub.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*, Routledge, Londres, pp. 366-379.
- WATTS, A.** (1999), « The economic and social benefits of career guidance », *Educational and Vocational Guidance*, No. 63, pp. 12-19.

ANALYSE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

Objectifs et précédentes éditions

La série *Analyse des politiques d'éducation* a été lancée en 1996. Elle fait partie du programme de travail du Comité de l'éducation de l'OCDE, et répond aux priorités politiques établies par les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Au sein de la Direction de l'éducation, cette série est préparée par la Division de l'éducation et de la formation.

Les objectifs de la série

Les principaux objectifs de la série *Analyse des politiques d'éducation* sont :

- Aider les décideurs politiques dans le domaine de l'éducation et les autres acteurs concernés dans le secteur des politiques d'éducation à prendre des décisions éclairées en se fondant sur un travail international et comparatif ;
- A partir des activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, des indicateurs internationaux et des études qui y sont liées, tirer les idées clés et les implications en matière de politique ; et
- Présenter sous forme succincte et accessible les résultats, les analyses et les discussions.

Analyse des politiques d'éducation est une publication qui paraît chaque année (à l'exception de l'année 2000 car cette édition a été différée pour paraître en 2001 lors de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE).

Thèmes des précédentes éditions

2001

- Chapitre 1* La formation tout au long de la vie pour tous : grands axes de l'action
Chapitre 2 La formation tout au long de la vie pour tous : bilan
Chapitre 3 Combler l'écart : garantir l'accès universel à l'éducation et à la formation
Chapitre 4 Les compétences nécessaires pour l'économie du savoir
Chapitre 5 Quel avenir pour l'école ?

1999

- Chapitre 1* Le financement de l'apprentissage à vie : quelle ressources et où les trouver ?
Chapitre 2 La prise en charge de tout jeunes enfants : un investissement à faire fructifier au mieux
Chapitre 3 Les technologies dans l'éducation : évolution, investissement, accès et utilisation
Chapitre 4 L'enseignement tertiaire : élargir l'accès à d'autres groupes de population

1998

- Chapitre 1* Apprendre tout au long de la vie : cadre de suivi et tendances de la participation à des activités de formation
Chapitre 2 Des enseignants pour l'école de demain
Chapitre 3 Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes
Chapitre 4 Le financement de l'enseignement tertiaire : la perspective de l'apprenant

1997

- Introduction* Comment investir efficacement dans l'éducation
Chapitre 1 Dépenses d'éducation
Chapitre 2 Investir tout au long de la vie dans le capital humain
Chapitre 3 La littératie : un capital à entretenir
Chapitre 4 L'échec scolaire : configuration et solutions
Chapitre 5 Répondre à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire

1996

- Chapitre 1* Vue d'ensemble de l'évolution des effectifs et des dépenses
Chapitre 2 Mesurer les résultats scolaires et les compétences des adultes
Chapitre 3 Le passage de l'école à la vie active
Chapitre 4 Situation et rémunération des enseignants

ÉGALEMENT DISPONIBLES

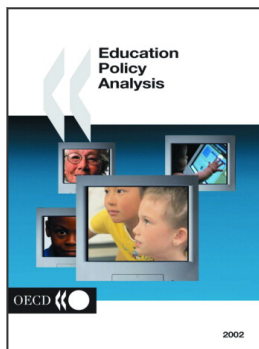
Regards sur l'Éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2002 (2002)
Apprendre à l'Âge adulte : Du discours à la pratique (2002)
Comprendre le Cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage (2002)
Du Bien-être des Nations : Le rôle du capital humain et social (2001)
Gestion des Établissements : De nouvelles approches (2001)
Cyberformation : Les enjeux du partenariat (2001)
Petite Enfance, Grands Défis : Éducation et structures d'accueil (2001)
Current Issues in Chinese Higher Education (en anglais uniquement, 2001)
L'École de Demain : Quel avenir pour nos écoles (2001)
Les Nouvelles Technologies à l'École : Apprendre à changer (2001)
L'Apprentissage tout au Long de la Vie : Aspects économiques et financiers (2001)

Programme international pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA) :

PISA 2000 Technical Report (en anglais uniquement, 2002)
Manual for the PISA 2000 Database (en anglais uniquement, 2002)
Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, mathematical and Scientific Literacy (en anglais uniquement, 2002)
Connaissances et Compétences : Des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

Examens des Politiques nationales d'Éducation :

Examens des Politiques nationales d'Éducation : Les instituts polytechniques en Finlande (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : La formation tout au long de la vie en Norvège (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lituanie (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Estonie (2001)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lettonie (2001)



Extrait de :
Education Policy Analysis 2002

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/epa-2002-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2002), « Repenser la notion de capital humain », dans *Education Policy Analysis 2002*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/epa-2002-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.