



HAL
open science

Du capital humain au modèle économique de capitalisme britannique

Catherine Coron

► **To cite this version:**

Catherine Coron. Du capital humain au modèle économique de capitalisme britannique. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris 3 - La Sorbonne Nouvelle, 2017. tel-03854654

HAL Id: tel-03854654

<https://hal.science/tel-03854654>

Submitted on 24 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Habilitation à diriger des Recherches (HDR)

Sous la direction de Monsieur le Professeur David Fée

DOCUMENT DE SYNTHÈSE

**Du capital humain au modèle
économique de capitalisme
britannique**

Soutenance : le 1^{er} décembre 2017

Université Sorbonne Nouvelle Paris III

11^e section du CNU

Catherine Coron

Habilitation à diriger des Recherches (HDR)

Sous la direction de Monsieur le Professeur David Fée

DOCUMENT DE SYNTHÈSE

**Du capital humain au modèle
économique de capitalisme
britannique**

Soutenance : le 1^{er} décembre 2017

Université Sorbonne Nouvelle Paris III

11^e section du CNU

Catherine Coron

Habilitation à diriger des recherches

Soutenance : le vendredi 1^{er} décembre

Membres du jury :

**Monsieur le Professeur David Fée,
Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, Directeur**

**Madame le Professeur Martine Azuelos,
Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3**

**Madame le Professeur Renée Dickason,
Université de Rennes 2**

**Madame le Professeur Anémone Kober-Smith,
Université Paris 13**

**Monsieur le Professeur Didier Lassalle,
Université Paris-Est Créteil Val de Marne**

**Monsieur le Professeur Michel Van der Yeught,
Université Aix-Marseille**

Remerciements

Je suis très reconnaissante à l'Université Paris 2 Panthéon-Assas de m'avoir permis de poursuivre mes recherches et facilité mes conditions de travail grâce à l'obtention d'un congé sabbatique ayant pour objectif de mener à bien ce projet. Je ne saurais oublier de remercier tous mes collègues du Pôle langues, et plus particulièrement Madame le Professeur Anne Brunon-Ernst et Madame Nadeera Rajapakse.

Je tiens également à remercier chaque membre de l'équipe de recherche du CERVEPAs, le Centre de Recherches sur la Vie Economique des Pays Anglophones, EA 4399 auquel j'appartiens ainsi que tous les membres de l'équipe de CREW, *Center for Research on the English-speaking World*, EA 4399.

Rien n'aurait été possible sans mon directeur de HDR, Monsieur le Professeur David Fée à qui j'exprime ma gratitude, tout particulièrement pour le temps qu'il a consacré à la lecture de mes travaux. Je lui suis très reconnaissante de m'avoir aidée par sa rigueur scientifique et ses encouragements. Je souhaite aussi remercier infiniment tous les membres du jury d'avoir accepté de siéger et pour le temps qu'ils consacreront à l'examen de mon dossier.

Je remercie de tout cœur aussi mon mari François et mon fils Jean-Luc qui m'ont sans cesse encouragée et accompagnée dans cette démarche de recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	page 6
1. Première partie : De l'entreprise à la recherche : un parcours logique et passionnant	page 8
2. Deuxième partie : Des méthodes plurielles au service de la recherche	page 18
2.1. Une démarche ancrée dans la recherche française en civilisation britannique	page 20
2.2. Pluralité des méthodes utilisées	page 27
2.2.1. La recherche et le traitement des sources primaires et secondaires	page 27
2.2.2. L'approche comparatiste	page 29
2.2.3. L'approche historique	page 36
2.2.4. L'approche politique	page 40
2.2.5. Analyser les discours	page 42
2.2.6. La dimension empirique : la méthodologie de l'enquête et l'analyse des données statistiques	page 47

3. Troisième partie : Cohérence et évolution des thématiques	page 55
3.1. Capital humain et emploi : de l'approche empirique à la théorie	page 55
3.1.1. De l'économie de l'éducation à la théorie du capital humain	page 59
3.1.2. Le contexte : l'économie de la connaissance	page 68
3.1.3. L'enseignement supérieur et la formation du capital humain	page 72
3.1.4. Le capital humain de l'entrepreneur	page 75
3.1.5. Le capital humain des femmes	page 83
3.2. Le modèle de capitalisme britannique	page 85
3.2.1. Qu'est-ce qu'un modèle et quelle est son utilité pour la recherche ?	page 87
3.2.2. L'influence du modèle néo-libéral sur le modèle d'enseignement supérieur britannique	page 95
3.2.3. Le modèle de capitalisme britannique face à la crise	page 97
4. Quatrième partie : Bilan et perspectives	page 100
4.1. Axes de recherche en cours et perspectives : bien-être et capital humain	page 100
4.2. Domaines d'expertise envisagés	page 105
4.3. Potentiel d'encadrement	page 107
CONCLUSION	page 109
INDEX	page 120

Introduction

Le propos de ce document de synthèse consiste à retracer mon parcours de recherche, en incluant les recherches engagées dans le travail antérieur de doctorat. Vous allez donc être invités, en premier lieu, à faire un voyage dans le temps afin de mieux comprendre et « découvrir le parcours de recherche accompli ». L'objectif est aussi de justifier de la thématique générale de ce dossier intitulé « Du capital humain au modèle économique de capitalisme britannique » et de souligner la cohérence de ce parcours de recherche tout en identifiant les méthodes utilisées pour tout cet ensemble de travaux. Le but final étant de pouvoir appréhender et définir un domaine d'expertise particulier qui pourra me permettre d'encadrer de jeunes chercheurs par la suite.

Si le cœur de ce dossier de recherche a débuté avec le travail de doctorat obtenu en décembre 2003 à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, intitulé *La formation : priorité et nécessité économique pour le gouvernement de Tony Blair* et initié dès 1997, ce qui remonte par conséquent à vingt ans déjà, une bonne partie de l'expérience professionnelle acquise auparavant fait aussi partie intégrante de ce parcours de recherche et peut s'y intégrer ainsi que je vais tenter de le montrer dans les pages qui vont suivre.

La première partie retrace le chemin parcouru de la finance et la gestion de la trésorerie, où j'ai débuté ma vie professionnelle après mes études à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, à l'enseignement dans l'enseignement secondaire où j'ai gravi les échelons au fur et à mesure tout en préparant ma thèse de doctorat. J'ai tenté de montrer les éléments de cohérence avec la recherche ainsi qu'avec l'enseignement universitaire et comment, en définitive, j'ai réussi à garder le contact avec le monde de l'université et de la recherche où j'ai finalement trouvé ma voie et une place au sein d'une équipe de recherche, celle du CERVEPAS, le Centre d'Études et de Recherche sur la Vie des Pays Anglo-Saxons.

La deuxième partie montre la pluralité de la méthodologie utilisée dans mes recherches, à l'image de la civilisation britannique, et une troisième partie présente les différentes

étapes de ma recherche, l'évolution des principales thématiques, ainsi que la façon dont elles s'articulent les unes par rapport aux autres.

La quatrième, et dernière partie, dresse le bilan de toutes ces années, et tout en évoquant les orientations actuelles, annonce les projets futurs et les perspectives envisagées pour la suite de mes travaux. Les grandes lignes du domaine d'expertise envisagé seront mentionnées pour terminer.

1. **Première partie : De l'entreprise à la recherche : un parcours logique et passionnant**

Mon parcours de recherche apparaît finalement comme la conséquence naturelle et logique d'un début de carrière dans la finance, suivi de quelques années d'enseignement de l'anglais en collège, dans un établissement classé dans ce que l'on appelait à l'époque « Zone d'Education Prioritaire », où je m'étais portée volontaire, puis en lycée. Toutefois, si aujourd'hui tout ce chemin apparaît comme naturel, il n'en a pas toujours été ainsi.

Après une licence LLCE d'anglais option « secteur tertiaire », qui fut suivie d'une maîtrise d'anglais en civilisation britannique spécialisée dans les problèmes socio-économiques contemporains obtenue à l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3, où j'avais pu étudier, entre autres, la linguistique avec Henri Adamczewski, la prononciation avec Denis Keen, la littérature avec Paul Bacquet, mais aussi le droit des affaires, la macro-économie, la micro-économie et la comptabilité (le diplôme de Langues Etrangères Appliquées n'existait pas encore à cette époque), je suis partie pendant un an perfectionner mon niveau d'arabe au Caire.

En parallèle de ces années d'études à l'institut du Monde Anglophone, j'ai en effet passé trois ans à étudier non seulement la langue et la civilisation du monde arabe à l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3 au centre Censier, mais aussi au Caire à l'université américaine en juillet-août 1986, et au Département d'Etudes d'Arabe du Caire de janvier à juin 1987. J'ai en outre étudié le Chinois à l'INALCO à Dauphine.

Deux stages d'été accomplis à mon initiative à la Banque de l'Union Européenne¹ successivement en 1984 et 1985, dont l'un afin d'œuvrer au service des titres pour réaliser la fameuse « dématérialisation », m'ont initiée aux pratiques monétaires et bancaires internationales et donné le goût de la finance. Celui-ci reste encore présent aujourd'hui alors que j'enseigne à l'université Panthéon-Assas Paris 2 à des étudiants en M1 Monnaie-Banque-Finances et en M2 Macroéconomie monétaire et bancaire.

Suite à ces stages et après une année passée au Caire pour travailler l'arabe dialectal, de presse et classique, mais aussi terminer un mémoire de maîtrise sur l'aide économique

¹ Ancienne banque du groupe Empain-Schneider.

américaine à l'Égypte (USAID) dans le cadre de mon diplôme de « problèmes socio-économiques contemporains » de l'université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, la Banque de l'Union Européenne, intéressée par mes études, et les différentes langues et cultures avec lesquelles j'avais essayé de me familiariser, me proposa d'effectuer un « tour de banque » de six mois me permettant ainsi d'acquérir une formation sur le terrain auprès de ses principaux services de crédit à l'international, afin que je parachève ma formation à la finance internationale et puisse trouver éventuellement un poste dans l'un de ses services.

Mais il ne devait pas en être ainsi. Le premier jour de mon tour de banque fut le très célèbre « lundi noir » du 19 octobre 1987, jour où les bourses mondiales se sont effondrées. Ce jour-là, Wall Street perdit 500 points, soit une chute de 22,6 %, de 10 points supérieure à celle du 29 octobre 1929 où elle avait baissé de 12,6 %. La crise avait commencé sur les places asiatiques et européennes et avait tourné au cauchemar peu après l'ouverture de la bourse de New York. L'élément déclencheur avait été le vendredi précédent, la publication des chiffres du déficit commercial américain.

Pour la presse financière spécialisée, comme par exemple la *Cote Desfossés*, cette journée « restera peut-être l'une des plus sombres de l'histoire des marchés financiers depuis la crise de 1929 »². Pour le journal *Les Echos*, un « climat d'hystérie collective » s'est emparé des marchés financiers³. La séance est apocalyptique. Très vite les standards téléphoniques explosent et les capacités informatiques de l'époque montrent leurs limites. Le choc est extrêmement violent. Toutefois, si de nombreux investisseurs sont ruinés, ce krach boursier n'aura finalement que peu d'effet sur la croissance économique mondiale. Je me souviens encore de la conversation que j'avais eue à l'époque avec le chef du premier service où j'effectuais mon stage et dans laquelle il tentait de m'expliquer la gravité de la situation.

Cette crise boursière allait néanmoins avoir un énorme impact sur l'organisation de la Banque qui dut licencier du personnel. Se faire recruter dans une banque d'affaires était devenu difficile et risqué. Je continuai tout de même ma formation de six mois auprès des différents services de finance internationale de la banque et tentai d'apprendre le plus possible dans le domaine des financements et des crédits internationaux. Je restai une

² Sophie Rolland, « Lundi noir : le 19 octobre 1987, les Bourses mondiales plongent dans le chaos », *La Tribune*, 19 octobre 2012.

³ *Ibid.*

quinzaine de jours au service des règlements étrangers, les deux semaines suivantes à la gestion des crédits à l'exportation, puis au service Caisse.

Cette formation à la finance internationale m'aura été très utile principalement pour deux raisons. Tout d'abord, c'est grâce à elle que j'ai pu entrer le 18 avril 1988, le lendemain de la fin de mon tour de banque, chez Spie Batignolles, un groupe d'ingénierie, fruit de la fusion entre la société Spie créée en 1900 par le baron Empain et la société de construction des Batignolles fondée en 1871 par Ernest Gröuin. J'avais été recrutée comme cadre financier à la Division Electricité et Nucléaire (DEN), plus spécialement en charge de la gestion des crédits à l'exportation.

D'autre part, cette expérience m'a beaucoup aidée par la suite dans mon travail d'enseignant-chercheur. J'enseigne depuis douze ans l'anglais appliqué à la finance et à l'économie à l'université Paris 2 Panthéon-Assas. La grande majorité de mes étudiants se trouve dans la filière monnaie-banque-finance au niveau M1. Je peux ainsi leur transmettre le fruit de mes recherches dans ce domaine puisque j'ai publié quelques articles sur ce sujet⁴ adossés à une connaissance du terrain. Dans quatre articles sur les retombées économiques et sociales de la crise financière, je revenais sur les principales caractéristiques de la crise financière au Royaume-Uni et analysais son impact non seulement sur le modèle de capitalisme britannique, mais également sur l'économie dominée par la finance. Connaître les milieux financiers a beaucoup facilité mon travail sur le modèle anglo-saxon de capitalisme. Ce savoir théorique repose sur un savoir pratique me permettant de mieux comprendre les évolutions dans ce domaine ainsi que les exigences des institutions financières, celles des banques et des entreprises.

Mon poste de cadre financier m'a aussi amenée à aller négocier des contrats en France et à l'étranger avec d'autres membres de l'équipe de la division administrative et financière, des représentants des services juridiques et fiscaux. J'ai pu ainsi me rendre en Belgique et aux Pays-Bas, ce qui m'a permis de mieux appréhender les différences interculturelles

⁴ Catherine Coron, « Les conséquences économiques de la crise financière au Royaume-Uni », in Valérie Peyronel, Régine Hollander et Catherine Coron (dir.), *La Crise financière et les économies du monde anglophone*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, décembre 2010, pp. 53-71 (19 pages) et avec Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir.), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, *Revue LISA/LISA e—journal*, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages).

et de négocier les termes des contrats en anglais. Ces expériences m'ont aidée par la suite dans mes recherches sur la formation de l'entrepreneur par exemple.

Mes fonctions au sein de l'entreprise Spie Batignolles ont évolué assez rapidement. Au bout d'un an et demi je me suis occupée de la gestion de la trésorerie dans le cadre de la mise en place du nouveau système de gestion informatisée en temps réel. J'étais plus spécialement chargée de l'établissement et de l'analyse des bilans mensuels consolidés de trésorerie. J'ai également assuré la formation des ingénieurs à l'outil de gestion financière informatique et aux règles de trésorerie de l'entreprise, ainsi que l'interface avec les services informatiques lors de la conception et de la mise en place du logiciel de gestion financière fonctionnant en temps réel. Ce plan de formation a duré huit mois et s'est adressé à 400 personnes. Il s'agissait de ma première expérience dans le domaine de la formation. J'avais activement participé à l'équipe qui avait conçu ce programme de formation, et c'est à cette occasion que j'ai très certainement pris goût à la transmission du savoir.

Spie Batignolles avait réalisé des investissements trop risqués, racheté à un prix trop élevé une filiale américaine Comstock en 1987 et fait plusieurs erreurs de gestion. Tout cela avait conduit à des pertes énormes de l'ordre de 950 millions de francs en 1991⁵. Elles firent la une des journaux et obligèrent l'entreprise à initier un plan de licenciement qui a démarré en octobre 1991, avec la mise à disposition de centaines de salariés pour s'achever en 1992.

L'entreprise a finalement supprimé près de 1800 emplois. Cela m'a fourni l'occasion de vivre de l'intérieur un plan de licenciement et de pouvoir ainsi observer comment la situation évoluait et quels étaient les rapports de force dans l'entreprise. De ce fait, lorsque j'ai effectué des recherches sur le chômage dans le contexte de l'entreprise, j'avais acquis une idée plus claire de la façon dont les choses pouvaient se dérouler pour les personnes concernées puisque je l'avais moi-même expérimenté.

Une liste des personnels mis à disposition de l'entreprise et à qui on proposait soit un licenciement, soit une formation fut alors établie. Le délai imparti pour choisir entre ces deux options était fixé à un an maximum. Mon nom se retrouva assez naturellement sur la liste car je faisais partie de ceux qui avaient été embauchés le plus récemment et

⁵ Anne Bauer, « Spie Batignolles a perdu près d'un milliard de francs en 1991 », *Les Echos*, 7 février 1992.

bénéficiaient par conséquent de moins d'ancienneté. Il paraissait aussi logique à mes employeurs que j'aie plus de facilité à retrouver du travail ou à me recycler grâce à une formation compte tenu de mon jeune âge. Je commençai mes recherches d'emploi et pris rendez-vous avec mes anciens enseignants à l'université pour évoquer la possibilité de faire un DEA de civilisation britannique.

Lorsque j'étais entrée dans cette entreprise, j'avais très sincèrement pensé y rester très longtemps. Je m'étais investie dans ce travail et avais tenté de comprendre au mieux les règles qui l'organisaient et de m'adapter à tous les différents profils des ingénieurs qui composaient l'essentiel de l'encadrement. Et justement, alors que j'avais presque réussi à atteindre cet objectif, je me trouvai disqualifiée par des actions qui me dépassaient. J'ai compris, à ce moment-là, à quel point un salarié avait besoin d'un assez haut niveau de formation pour pouvoir rebondir plus facilement sur le marché du travail. Je ne savais pas à cette époque que j'allais écrire des articles à ce sujet mais je repris tout de même le chemin de la recherche et commençai un DEA en 1992.

A l'annonce de ma mise à disposition, je quittai le service trésorerie de la Division Electricité et Nucléaire pour rejoindre la Direction du Marketing International du Groupe où je restai jusqu'à mon départ de l'entreprise en 1992.

Ces quatre années passées chez Spie Batignolles m'ont permis de comprendre, en un laps de temps assez bref, comment fonctionnaient les fusions et les acquisitions d'entreprises, quel pouvait être leur impact sur les salariés et sur les résultats financiers. J'avais occupé successivement trois postes différents : cadre financier en charge de la gestion des contrats à l'exportation puis de la négociation des conditions de paiement, trésorière pour les opérations en France et à l'étranger, et enfin, pendant la période de mise à disposition, quelques mois à la direction du marketing international du groupe.

Je retrouvai assez rapidement un nouvel emploi. Toute l'expérience acquise chez Spie Batignolles pendant ces quelques années avait rajouté de la valeur à ma candidature. Le lendemain de mon dernier jour chez Spie Batignolles, le 11 mai 1992, car j'avais souhaité aller jusqu'au bout de cette année de mise à disposition afin de pouvoir terminer mon DEA, je commençai chez BSB, entreprise de publicité américaine fondée par Ted Bates en 1940.

Je fus embauchée comme trésorière et mon travail consistait à gérer la trésorerie le matin. J'avais aussi en charge la rédaction en anglais des rapports financiers et des prévisions mensuels, trimestriels et annuels destinés à la maison mère Saatchi et Saatchi. Cet exercice m'a familiarisée avec la pratique de la finance en anglais car je devais justifier des positions financières auprès de mes collègues à Londres.

Cette expérience m'a beaucoup aidée lorsque j'ai eu à écrire des articles scientifiques sur la finance au Royaume-Uni, ainsi que dans mon enseignement aux étudiants en monnaie-banque-finance de Master 1 à l'université Paris 2 Panthéon-Assas. J'ai la chance d'avoir exercé dans les domaines précis où s'effectue ma recherche et où les étudiants à qui j'enseigne étudient. Il s'agit là du premier élément de cohérence de mon parcours.

Chez BSB, j'ai aussi assuré le suivi et les relances des règlements des clients. L'agence avait en charge de très gros budgets comme par exemple toutes les confiseries Mars, la publicité institutionnelle pour le sucre, des marques comme Estée Lauder et Clinique. J'avais à gérer une trésorerie très largement positive car les clients réglaient la quasi-totalité des campagnes de publicité à la télévision, à la radio et dans la presse par anticipation. C'était complètement l'opposé de la situation de la trésorerie de Spie Batignolles. Je gagnai donc une expérience complémentaire dans mon rôle de trésorière d'entreprise et découvris la réalité du contexte économique britannique et américain grâce à ce statut de filiale d'une agence américaine, elle-même filiale d'une société britannique.

Le répit ne fut que de courte durée car, huit mois à peine après mon arrivée, était votée la loi du 29 janvier 1993, dite loi Sapin, rappelant les obligations des vendeurs d'espaces publicitaires.

Cette loi, relative à la prévention de la corruption et à la transparence de la vie économique et des procédures publiques, fixait des règles précises et drastiques auxquelles devaient se soumettre le vendeur et la régie ou l'agence de publicité. Elle a eu un impact sur le solde de trésorerie qui est devenu beaucoup plus complexe à gérer. J'ai pu apprécier à ce moment combien était précieuse l'expérience différente acquise au préalable. Cela me permit aussi de me rendre compte de l'impact de l'environnement juridique et réglementaire sur le fonctionnement et la gestion d'une entreprise.

L'impact du vote de la loi Sapin sur l'entreprise fut violent : le nombre de salariés fut divisé par deux. Assez rapidement, ma motivation ayant été sérieusement affectée par les

dégâts humains causés par tous ces changements et par le manque de réaction de la direction face à la situation, je décidai de donner ma démission. À la question qui m'était posée sur la façon dont j'envisageai mon avenir, je répondis que j'allais me destiner à l'enseignement. Et la suite de mon parcours a montré que cette réponse correspondait effectivement à la réalité.

Je quittai donc BSB le 20 septembre 1993. Cela mettait un terme à six années passées dans l'entreprise dans le domaine de la finance. La première étape de mon parcours professionnel m'a donc permis de vivre et d'accumuler des connaissances sur le terrain même de mon futur domaine de recherche. Cela restera en définitive une expérience riche en enseignements. L'expérience professionnelle acquise durant cette période m'a permis d'être plus sensible au contexte de l'entreprise et de pouvoir mieux appréhender cette dimension dans mon travail de recherche sur la formation, le chômage et le capital humain.

La deuxième étape de ce parcours fut celle de l'enseignement. Elle me permit de découvrir le système éducatif français en commençant par le collège et le lycée. Après quelques mois de recherches infructueuses, je pris le chemin difficile des personnes à la recherche d'un emploi et constatai le manque de formation de ceux qui travaillent dans les institutions censées les aider à retrouver un travail.

Ce fut l'occasion pour moi de découvrir la réalité de ce qui allait devenir plus tard mon sujet de recherche principal. Dûment munie de mes diplômes universitaires, je téléphonai au rectorat de l'académie de Versailles pour savoir s'ils avaient un remplacement à me proposer et reçus immédiatement une réponse positive.

Le lycée de Suresnes, situé tout près de chez moi, avait justement besoin d'un remplaçant pour un mois et demi. J'avoue avoir eu un instant d'hésitation et d'inquiétude lorsque j'appris que la personne que je remplaçais était partie pour quelque temps en congé maladie afin de pouvoir suivre un traitement dans un hôpital psychiatrique. Je me suis posé la question de savoir si ce n'étaient pas les élèves qui l'avaient poussée à bout et si j'allais encore me diriger vers une impasse après toutes ces expériences formatrices mais limitées dans le temps.

En 1993, les premiers mois accomplis dans l'enseignement furent sans doute parmi les plus épanouissants de toute ma carrière. Je manquais cruellement de formation et de

professionnalisme, mais l'enthousiasme et la motivation étaient revenus pleinement et me permirent de compenser ces lacunes.

La dimension humaine de ce métier m'apparaissait avec d'autant plus de clarté que j'avais passé six années à toucher du doigt le manque d'humanité du monde de l'entreprise. J'avais aussi le sentiment d'être plus à l'aise dans cet environnement que dans mon précédent contexte professionnel. Les élèves furent sans doute tellement contents d'avoir un enseignant qu'ils ne me firent pas du tout sentir mon inexpérience, bien au contraire. Mes collègues parèrent au plus pressé et m'aidèrent beaucoup en me formant sur le tas. J'écoutai attentivement leurs conseils et fis le maximum pour apprendre vite les rudiments de l'enseignement à leur contact.

Mon contrat de maître-auxiliaire fut renouvelé de mois en mois jusqu'à la fin de l'année. Le proviseur demanda à ce que je sois inspectée par un formateur. Le jour de l'inspection se déroula apparemment bien puisque mon nom fut proposé pour l'obtention d'une bourse pour suivre une formation à l'IUFM afin de me permettre d'obtenir le CAPES et ainsi de pouvoir être titularisée.

Ainsi, je pus bénéficier de ce processus mis en place par l'académie de Versailles afin de faire face au manque d'enseignants dans certaines matières, dont l'anglais. Cette première expérience en tant que maître-auxiliaire m'offrit l'occasion de mieux me rendre compte de la réalité du métier d'enseignant et de savoir si j'avais les compétences requises pour l'exercer.

Je commençai donc ma formation à l'université de Nanterre, ce qui me permit de redécouvrir le monde de l'université qui avait bien changé depuis que je l'avais quitté pour celui de l'entreprise. Je retrouvais donc le plaisir d'apprendre auquel j'avais pu goûter tout au long de mes études à Paris 3, même si la reprise des études après un temps relativement long constituait aussi une épreuve, avec, par exemple, l'écart d'âge entre les autres étudiants ou bien la difficulté de se remettre à étudier la théorie lorsqu'on a connu la pratique, celle de l'entreprise et celle des élèves du lycée.

Cette année de préparation au CAPES fut l'occasion pour moi d'acquérir les rudiments de mon métier d'enseignant. Et comme je décidai de préparer aussi l'Agrégation, avec l'option civilisation, j'en profitai aussi pour acquérir certains enseignements

fondamentaux grâce aux cours dispensés en civilisation qui me furent très utiles par la suite dans mes travaux de recherche.

Après un an de stage et la titularisation, j'enseignai une année à Asnières, au collège André Malraux classé ZEP zone sensible. C'est l'année où je décidai de commencer mon travail de doctorat. L'année suivante, en 1997, je quittai le collège André Malraux pour le lycée Auguste Renoir à Asnières, où je suis restée pendant les cinq années de la rédaction de ma thèse. Je fus élue au Conseil d'Administration du lycée et à partir de 1999 j'assurai régulièrement le rôle de conseillère pédagogique en encadrant les professeurs stagiaires dans leur pratique accompagnée au lycée. Je fus également à l'origine de la création et de la gestion du site internet du lycée et j'eus l'occasion d'accompagner un groupe d'élèves qui avaient en charge l'élaboration du journal du lycée pendant trois ans.

Chaque année, à partir de 2000, j'emmenai des classes à Londres. Ainsi, les élèves qui avaient étudié une pièce de Shakespeare pendant l'année scolaire assistaient au mois de mai à la représentation en plein air au *Globe Theatre*. Ceux qui étaient en section S ou ES et qui avaient travaillé sur le fonctionnement des institutions britanniques pouvaient ainsi visiter le Parlement britannique. Ces activités furent l'occasion de développer des talents, ceux des élèves et les miens, et de mieux me former à l'informatique, à l'image, son codage et son décodage, ou encore au langage de la presse.

Toutes ces compétences m'ont été utiles par la suite, dans le travail de recherche et d'enseignement. A chaque fois j'ai essayé de m'adapter aux projets des élèves afin de leur permettre d'approfondir non seulement leur connaissance de l'anglais, mais aussi celle de leur contexte culturel dans son ensemble.

Après l'obtention de mon doctorat en 2003, en parallèle de mon temps plein au lycée, je suis intervenue pendant deux ans en tant que vacataire en charge des cours d'anglais aux élèves de licence à l'UFR des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales de l'université Paris XII Val de Marne. Il s'agissait de présenter aux étudiants, qui n'étaient pas des spécialistes de l'anglais mais des sciences de l'éducation, les systèmes éducatifs britannique et américain. Ce fut mon premier contact en tant qu'enseignant avec l'un de mes principaux thèmes de recherche à venir, et le sujet de mes premiers articles. Ces enseignements préfiguraient mes futurs travaux sur le capital humain.

J'ai également dispensé un enseignement, en tant que vacataire, sur les institutions britanniques et américaines à l'université Paris 10 Nanterre pendant deux ans à des étudiants de LEA. Mes collègues maîtres de conférences à l'époque étaient diplômés en sciences politiques⁶ de l'université Cornell aux États-Unis pour Donna Kesselmann, responsable du cursus, et pour Matthew Leggett, de l'université d'Exeter. Nous utilisons les manuels qu'eux-mêmes avaient pratiqués dans leurs universités respectives⁷. Il s'agissait en quelque sorte de documents primaires car au lieu de travailler sur des documents choisis et didactisés par des enseignants-chercheurs français, nous utilisons les manuels et les textes de référence sur la constitution britannique et nord-américaine conçus dans leur pays d'origine. Cela permettait aux étudiants de se familiariser avec un type d'enseignement différent. Notre rôle consistait à leur fournir les repères culturels et les guider dans la découverte de ces méthodes. Grâce à la préparation de ces TD, j'ai pu acquérir de solides connaissances dans le domaine de la constitution britannique et nord-américaine qui m'ont énormément servi par la suite dans mes enseignements et mes recherches.

Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur s'est accompli de façon très progressive mais aussi avec la plus grande cohérence ainsi que les lignes précédentes l'ont montré. La deuxième grande étape de ce parcours professionnel est donc constituée par cette longue et progressive découverte de l'apprentissage de l'enseignement universitaire.

⁶ "Arts in government".

⁷ Roy Bentley, Alan Dobson, Maggie Grant et David Roberts, *British Politics in Focus*, in David Roberts (dir.), Ormskirk, Causeway Press, 1999 (2e édition), 700 pages et Theodore J. Lowi et Benjamin Ginsberg, *American Government – Freedom and Power*, Brief seventh edition, New York, W. W. Norton, 2002, 400 pages.

2. Deuxième partie : Des méthodes plurielles au service de la recherche

Le dernier grand volet de mon parcours fut celui de l'apprentissage et de la pratique du travail de recherche en lui-même qui ont pris forme avec l'inscription en doctorat en 1997.

C'est à partir de ce moment que j'ai initié mes travaux sur le capital humain et le rôle économique de la formation dans la politique de l'emploi du gouvernement travailliste de Tony Blair. Avant la soutenance, j'ai eu l'occasion de rédiger un premier article intitulé « Formation et emploi : le débat actuel », paru en 2001⁸ et qui resituait la question de la formation et du capital humain dans le contexte de l'économie de la connaissance au Royaume-Uni.

Mon appartenance au CERVEPAS, m'a donné l'occasion de présenter une première communication lors du Colloque qu'il organisait les 15 et 16 juin 2000 sur le thème « Travail et emploi : l'expérience anglo-saxonne. Aspects contemporains », puis de participer à une publication collective. Cette étape fut très importante pour moi car elle marque le début de mes travaux en tant que chercheur en civilisation britannique.

Par la suite, les recherches effectuées pour la thèse ont élargi le sujet de la formation professionnelle, à celui de la formation et du système d'éducation dans son ensemble au Royaume-Uni. Ce thème est resté constamment présent, tel une trame, dans la totalité de mes travaux de recherche, jusqu'au numéro de la revue *Lisa/Lisa e-journal*, co-dirigé avec Fanny Lauby intitulé *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*⁹, paru en 2016 et qui portait sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni.

Une fois cette thématique choisie et définie, elle a évolué peu à peu, en s'élargissant aux domaines de l'entrepreneuriat et de la finance, puis à celui, plus théorique, du modèle de capitalisme britannique, à la faveur de collaborations, d'échanges et de contacts avec d'autres chercheurs.

La thématique d'ensemble de ma démarche de recherche s'articule donc autour des notions de capital humain et de modèle économique de capitalisme britannique. Pour

⁸ Catherine Coron, « Formation et emploi : le débat actuel », in Martine AZUELOS and Marie-Claude ESPOSITO (dir.), *Travail et emploi, l'expérience anglo-saxonne. Aspects contemporains*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 243-264 (22 pages).

⁹ Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n°1, 2016, <<https://lisa.revues.org/883>>.

souligner la cohérence de ce parcours, je commencerai par revenir sur la façon dont j'ai défini et abordé ces deux notions avant de montrer comment je les ai déclinées grâce à des partenariats de recherche, aussi bien en France qu'à l'étranger, en travaillant avec des collègues membres du même laboratoire, mais aussi d'autres universités.

Toute la difficulté de mon parcours de recherche a résidé dans le fait de réussir à développer et exploiter la diversité des centres d'intérêts qui se présentaient, tout en préservant l'intégrité du fil conducteur du capital humain et du modèle de capitalisme britannique de façon à pouvoir maintenir un équilibre et assurer une cohérence. La partie qui va suivre se propose donc d'analyser la démarche intellectuelle qui a constitué le moteur de mon travail de recherche.

2.1. Une démarche ancrée dans la recherche française en civilisation britannique

La tradition française de recherche en civilisation britannique se fonde sur une approche pluridisciplinaire des phénomènes étudiés. Comme le soulignait déjà un ouvrage publié en 2000 par trois spécialistes de civilisation britannique :

La spécificité de la civilisation est d'avoir une approche globale des questions. Les sujets abordés sont souvent les mêmes que ceux qui mobilisent historiens, politologues ou sociologues, mais l'originalité de la démarche se situe dans l'impossibilité pour le civilisationniste de s'en tenir à une seule approche méthodologique. La civilisation, ce n'est pas l'application à une aire géographique donnée des méthodes affinées dans l'une ou l'autre des sciences humaines et sociales. L'oubli de la dimension historique ou économique d'une question est interdit au civilisationniste, alors qu'il est fréquent chez bien des sociologues. De même, les dimensions culturelles et linguistiques des phénomènes sociaux et économiques donnent sa spécificité à la discipline. Qui d'autre peut prendre la mesure de la charge politique et affective de certains termes ? La force du spécialiste de civilisation réside aussi dans sa capacité à mobiliser, bien mieux que ses collègues des sciences sociales, des connaissances portant sur l'évolution de la culture et le fonctionnement de la langue. (...)

La civilisation fait donc partie de ce mouvement de grande ampleur qui consiste à refuser la spécialisation des savoirs et la parcellisation des connaissances et à rejeter ce qui a été appelé *knowing more and more about less and less*.¹⁰

Du fait de mon expérience professionnelle et du chemin accompli avant d'accéder au statut d'enseignant chercheur, j'avais déjà eu l'occasion d'aborder l'étude et la pratique de plusieurs disciplines à maintes reprises ainsi que je l'ai évoqué précédemment. J'ai opté pour une méthode comparatiste et la pluridisciplinarité s'est imposée à moi pour aborder les deux notions clés de ma recherche : celles de capital humain et de modèle de capitalisme britannique qui font appel à des connaissances en histoire et en histoire des idées, et requièrent aussi une recherche dans les domaines aussi variés que le politique, le social, l'économie, les statistiques.

¹⁰ Cécile Revauger, Jean-Paul Revauger et Andrée Shepherd, *Le mémoire de civilisation britannique en maîtrise et en DEA*, Pessac, Presses de l'Université de Bordeaux, 2000, pp. 27-28.

Une définition intéressante de la transdisciplinarité s’articulant autour des notions de « discipline » et de « science » est présentée dans la citation suivante extraite d’un article traitant de la transdisciplinarité dans les sciences de l’environnement :

Parlant des disciplines, nous sommes confrontés depuis quelques décennies à la « transdisciplinarité », qui introduit devant le radical « disciplinarité » un préfixe. Il faut sans doute commencer par examiner le radical, car la « disciplinarité » n’est pas un mot très usuel, sauf dans les publications spécialisées (Thomson Klein, 1990). On comprend qu’il s’agit du « caractère disciplinaire », du fait que le savoir se distribue dans des « disciplines », que nous sommes formés dans de telles « disciplines ». C’est un synonyme en fait du mot « science » : en l’utilisant, on évite de s’empêtrer dans les discussions du statut « scientifique » de telle ou telle discipline par ailleurs reconnue. Le préfixe « trans- » se comprend alors parmi d’autres préfixes. Rappelons les préfixes les plus fréquents : l’inter-, la multi- et la pluri- qui existent tous et renvoient à cet élément central bien que tenu dans l’ombre, le « disciplinaire » comme tel. Cette expression invite à des collaborations en remplaçant le mot « science », par le renvoi à quelque chose comme la « discipline ». Ce foisonnement de termes à préfixe et l’évitement du mot science lui-même au profit de la discipline manifestent un besoin de travailler dans des perspectives élargies, dans des équipes variées et aux apports complémentaires.¹¹

Le même article présente les définitions sous la forme d’un tableau :

Représentation usuelle de la gradation

Transdisciplinarité	Niveau le plus élevé. Caractérisé comme ouverture à ce qui est au-delà et entre les disciplines, à propos d’un objet donné et par un concept de la pluralité de niveaux de réalité (Nicolescu, 1996).
Interdisciplinarité	Situation où les disciplines collaborent et où il y a échange de méthodes et de résultats entre elles. Se distingue mal de la transdisciplinarité dans son contenu
Multidisciplinarité	Ce niveau est aussi appelé « pluridisciplinarité » Il consiste en la mise ensemble d’une pluralité de disciplines qui contribuent chacune à la compréhension de l’objet
Monodisciplinarité (ou disciplinarité)	Niveau le plus bas. Les disciplines fonctionnent de manière isolée.

Source : Alain Létourneau, « La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l’environnement », *VertigO - la revue électronique en sciences de l’environnement*, vol. 8, n° 2, octobre 2008, mis en ligne le 8 janvier 2010.

¹¹ Alain Létourneau, « La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l’environnement », *VertigO - la revue électronique en sciences de l’environnement*, vol. 8, n° 2, octobre 2008, mis en ligne le 8 janvier 2010, <<http://vertigo.revues.org/5253>>, consulté en juin 2017.

Ce tableau définit donc les quatre notions avec une gradation allant du niveau le plus bas, c'est-à-dire le moins ouvert aux autres disciplines, la disciplinarité, jusqu'au niveau le plus élevé, la transdisciplinarité. La multidisciplinarité, est parfois confondue, à tort, avec la pluridisciplinarité et se situe donc à un niveau d'ouverture juste au-dessus de celui de la disciplinarité. L'objectif final étant la transdisciplinarité. Pour Alain Létourneau :

Dans la « pluridisciplinarité », un même chercheur aurait intégré à l'intérieur de son approche des outils méthodologiques et des concepts d'autres disciplines, pour réaliser un savoir plus ou moins intégré mais plus riche que dans une approche simplement « disciplinaire ». Selon cette interprétation, l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité iraient de pair : l'intégration de plusieurs disciplines chez un même chercheur, venue sans doute presque toujours d'une pratique de l'interdisciplinarité, pourrait être appelée pluridisciplinarité. En revanche pour la « multidisciplinarité », on garderait la description souvent donnée d'un travail fait conjointement, dans un contexte où un certain nombre de porteurs de savoirs disciplinaires différents contribuent en équipe à la solution ou au traitement d'un cas, sans que des échanges de méthodes aient lieu et sans que de véritables intégrations de méthodes différentes interviennent chez les tiers.¹²

La pluridisciplinarité, on l'aura compris, concerne le travail du chercheur solitaire, véritable homme-orchestre ayant recours à différentes disciplines pour mener à bien sa quête, tandis que la multidisciplinarité s'utilise pour faire référence au travail en équipe de plusieurs chercheurs issus de disciplines différentes.

Mon choix s'est porté par ailleurs dès le début de mes recherches sur l'approche comparatiste car elle permet de prendre en compte également les données culturelles dans toute leur diversité et nécessite la mobilisation de connaissances linguistiques variées allant de l'anglais britannique à l'anglais américain, en passant par le français et parfois même le chinois lorsqu'il s'est agi d'étudier les flux d'étudiants chinois au Royaume-Uni¹³, aux États-Unis et en France, ou bien de comparer les niveaux de formation des entrepreneurs en France, au Royaume-Uni, aux États-Unis¹⁴. Il importe donc de n'omettre

¹² *Ibid.*

¹³ Voir Catherine Coron, "The Economic Impact of Chinese Students' Circular Migration in the United Kingdom", in Tsai-Man C. Ho and Louella Cheng (dir.), *Economic Dynamism in the Sinospheres and Anglospheres – Identities, Integration and Competition*, Centre of Asian Studies Occasional Papers and Monographs, n° 161, Hong Kong University, 2010, pp. 243-270 (28 pages).

¹⁴ Voir Catherine Coron, "The impact of Education and Training systems on Entrepreneurship: a comparative approach between the United Kingdom and France", *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, vol. IV., n° 2, octobre 2008, <<http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIV2008aberdeen.pdf>>, pp. 4-39, (36 pages) ;

aucune perspective, fût-elle historique, politique, économique, sociale, religieuse, éthique, géographique, ou bien linguistique dans le cas de l'analyse de discours par exemple. L'objectif est de questionner l'évolution de tous ces domaines ainsi qu'une quête incessante des valeurs à l'origine de ces évolutions. Je reviendrai plus précisément sur cette approche et toute la variété des méthodes qu'entraîne la pluridisciplinarité dans la troisième partie de ce document.

Il est aussi intéressant de relever que la grande majorité des disciplines de recherche doit aujourd'hui également s'ouvrir à la pluridisciplinarité, à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité.

Ces termes ayant été définis dans le tableau précédent au moyen d'une approche comparatiste analysant leurs différences et leurs points communs avec la pluridisciplinarité, essayons à présent de mieux comprendre les raisons de cette méthode.

Ce n'est pas un phénomène nouveau en économie. On pourrait parler finalement plutôt d'un retour aux origines de la discipline. Ainsi au XVIII^e siècle déjà, Adam Smith, l'un des pères fondateurs de la science économique et du libéralisme, auteur de la métaphore dite de « la main invisible » par laquelle il illustre le fait qu'un marché régi par la concurrence pure et parfaite permet à l'offre et à la demande de s'équilibrer grâce à l'ajustement par le prix, incarne d'ailleurs à merveille la pluridisciplinarité. En effet, il fut lui-même professeur de logique puis de philosophie morale à l'université de Glasgow, et s'est aussi intéressé à l'astronomie puisqu'il a également écrit une *Histoire de l'astronomie*¹⁵.

Un autre exemple plus récent du développement de la pluridisciplinarité est offert par le prix Nobel d'économie décerné en 2002 et qui fut aussi celui de la pluridisciplinarité. Il fut attribué à Daniel Kahneman, spécialiste en « psychologie économique », pour avoir réussi à appliquer des idées issues de la recherche en psychologie à la science économique, en particulier en ce qui concerne le jugement humain et la prise de décision

Catherine Coron, "Entrepreneurship Education and Training Environment: A multicultural Perspective", in Alain Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 3, Cheltenham, Edward Elgar, Août 2010, pp. 122-131, (9 pages) ; et Catherine Coron, « La formation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, aux Etats-Unis et en France : un modèle influencé par la crise », in Jacques-Henri Coste (dir.), *Les sociétés entrepreneuriales et les mondes anglophones*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2013, pp. 199-217, (19 pages).

¹⁵ Adam Smith, *Essays on Philosophical Subjects*, The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, 1795, Indianapolis, Liberty Fund, (édition de 1982), pp. 1755-1756.

dans un contexte d'incertitude¹⁶. Son corécepteur était un autre spécialiste en psychologie économique, Vernon L. Smith.

Les découvertes scientifiques sont souvent, à présent, réalisées grâce à l'interaction entre plusieurs compétences scientifiques, y compris dans la recherche médicale¹⁷. Ainsi de récentes découvertes permettant de mieux soigner la maladie d'Alzheimer ont été réalisées grâce à un groupe multidisciplinaire réunissant des chercheurs de plusieurs pays (Italie, Tchéquie, Israël) spécialistes de génétique moléculaire humaine, de biochimie et de neurosciences. Ils ont publié en octobre 2016 dans la revue *Transnational Psychiatry* une étude montrant qu'un marqueur présent dans le sang, celui du gène RGS2, permet un diagnostic précoce et une prise en charge rapide des effets de la maladie¹⁸.

S'agissant de mon domaine de recherche, pour l'économiste Karl Polanyi, l'économie humaine est « encastrée »¹⁹ et englobée dans des institutions économiques et non économiques. Il importe donc de tenir compte de l'aspect non économique. Car il se peut que la religion et le gouvernement soient aussi importants pour la structure et le fonctionnement de l'économie que les institutions monétaires ou l'existence d'outils et de machines qui allègent la fatigue du travail²⁰.

Cette évolution de la recherche vers la transdisciplinarité s'inscrit à la fois dans le rejet de la spécialisation à l'extrême des savoirs, ainsi que dans la reconnaissance de la complémentarité des disciplines les unes par rapport aux autres. La mondialisation a également eu un impact en favorisant l'interdisciplinarité de la recherche ainsi :

La coopération internationale a pu mener à bien des projets mondiaux à long terme. Et, pour affronter des problèmes complexes à une échelle véritablement mondiale, il lui faudra adopter une approche interdisciplinaire, en s'appuyant non seulement sur les sciences exactes et naturelles, mais aussi sur les sciences sociales et humaines.²¹

¹⁶ Voir le site du Prix Nobel <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahneman-facts.html>, consulté en juin 2017.

¹⁷ Pierre Papon, « Recherche Scientifique », *Encyclopædia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/recherche-scientifique/>>, consulté en juin 2017.

¹⁸ Sivan Cohen-Wiesenfeld, « Diagnostic précoce d'Alzheimer : l'Université de Tel Aviv montre les niveaux réduits du gène RGS2 », *Israël Science info*, 27 novembre 2016, <<http://www.israelscienceinfo.com/medecine/universite-de-tel-aviv-percee-dans-le-diagnostic-precoce-de-la-maladie-dalzheimer/>>, page consultée en juin 2017.

¹⁹ « Embedded ».

²⁰ Karl Polanyi, *The economy as instituted process. In Trade and market in the early empires*. Glencoe, The Free Press, 1957, p. 59.

²¹ Evry Schatzman, Federico Mayor, « Sciences - Sciences et société », *Encyclopædia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-sciences-et-societe/>>, consulté en juin 2017.

En définitive, l'approche du civilisationniste spécialisé en économie britannique sera donc plutôt pluridisciplinaire que multidisciplinaire avec une ouverture vers le politique, la linguistique, le social, le droit, l'histoire, l'histoire des idées, la philosophie, l'histoire des religions, les statistiques et même la psychologie et la médecine lorsqu'il s'agit d'analyser l'impact des politiques de santé. Cette liste n'est pas exhaustive et varie en fonction du domaine particulier de recherche choisi.

De manière générale, ma démarche d'enseignant-chercheur a tenté, dans la mesure du possible, d'essayer de garder une attitude de questionnement, de considérer que la démarche de recherche commence avec l'étonnement, et que, suivant le propos d'Aristote « chercher une explication et s'étonner, c'est reconnaître qu'on ignore ».²²

Il s'agit donc, par le biais de l'étonnement et du questionnement d'une véritable prise de conscience, d'une prise de recul par rapport au sujet étudié que l'on va considérer comme n'allant pas de soi, à travers le prisme d'une problématique. Chercher, c'est aussi découvrir son ignorance, c'est une démarche nécessaire avant de se mettre en quête de la connaissance. Entreprendre une recherche dans un domaine scientifique consiste à s'étonner pour mieux se défaire de ses préjugés vis-vis du réel et les mettre en question. C'est-à-dire au sens littéral, d'en faire une question.²³

En examinant mon parcours de recherche, une première observation s'impose : la diversification des thématiques abordées s'ordonne un peu, en quelque sorte, sous la forme d'une étoile. L'objectif de la suite de ce document de synthèse va alors consister à identifier et expliciter les principaux axes, ceux qui constituent le fil rouge de mes travaux et autour desquels s'articulent les différentes thématiques.

Ces domaines de référence sont, dans l'ordre chronologique, le capital humain et les modèles de capitalisme. Tous deux sont issus de la recherche en économie. L'intérêt de mes travaux a été, en tant que civilisationniste, de pouvoir les appliquer à l'aire culturelle de la Grande-Bretagne, en prenant en compte la dimension humaine, culturelle, historique, géographique et sociale. Les lignes qui vont suivre se proposent d'expliciter

²² Aristote, *La Métaphysique d'Aristote*, première traduction en français, Paris, Ebrard, livre 1, 1840, page 9.

²³ *Ibid.* pages 9-12.

les notions de capital humain et de modèle de capitalisme dans cette perspective et de montrer comment elles m'ont conduite à diversifier mes champs de recherche.

2.2. Pluralité des méthodes utilisées

La pluridisciplinarité évoquée longuement précédemment caractérise la recherche en civilisation britannique et a pour conséquence le recours à une pluralité de méthodologies de recherche. Les lignes qui vont suivre présentent celles qui sont le plus souvent utilisées.

2.2.1. La recherche et le traitement des sources primaires et secondaires

J'ai été amenée au cours de mes recherches à avoir recours aux sources primaires britanniques tels les nombreux rapports des ministères de l'Éducation, des Finances (avec la lecture des rapports du *National Audit Office*) ou de l'Emploi, ou bien ceux des commissions parlementaires de la Chambre des communes sur les systèmes d'enseignement, l'insertion professionnelle, sur les politiques d'aide au retour à l'emploi ; les discours des principaux responsables politiques, ou bien les études statistiques de l'ONS. Tous ces documents m'ont permis de tirer un certain nombre de conclusions, de pouvoir vérifier des informations et de trouver de nouvelles pistes de recherche.

Les sources secondaires sont venues compléter les précédentes et ont permis de resituer les problématiques de recherche dans le cadre théorique de la littérature parue sur le sujet étudié grâce à la lecture des articles de chercheurs des universités britanniques, françaises et américaines principalement ; des analyses des centres d'expertise tels que le *National Institute of Economic and Social Research* (NIESR), le *National Bureau of Economic Research* (NBER), ou bien l'*Institute for Employment Studies* (IES), donnant accès à des rapports et des enquêtes d'experts et de chercheurs sur le marché du travail.

D'autres sources très utiles comme les rapports de l'OCDE, d'Eurostat ou de la Banque Mondiale m'ont fourni les éléments nécessaires à mon travail de recherche. L'INSEE et l'ONS ont également constitué des références intéressantes lorsqu'ils ont publié des

études internationales ponctuelles, en particulier sur les taux de chômage ou de productivité du travail.

Dans le contexte des approches comparatistes, le choix des sources était plus délicat car il fallait trouver des documents où figuraient les données comparables de plusieurs pays différents, ce qui n'est pas chose évidente car chaque pays a son propre mode de calcul pour les statistiques économiques ; les chiffres du chômage et de l'inflation sont ceux où l'on trouve le plus d'écarts.

Ainsi, il existe au Royaume-Uni une partie de la population en âge de travailler²⁴ qui ne travaille pas, mais qui ne figure pas officiellement dans les chiffres du chômage. Ce sont ceux qui sont dits « inactifs ». L'ONS²⁵ élabore deux mesures du taux de chômage. L'une est basée sur le *Claimant Count*²⁶, l'autre, qui a la préférence du gouvernement, correspond au total de l'Organisation Internationale du Travail, qui considère comme chômeurs les personnes en âge de travailler qui, durant la période de référence, étaient sans emploi, disponibles pour travailler et avaient entrepris des démarches actives pour trouver un emploi. Cette définition comprend les personnes qui ne peuvent pas prétendre aux allocations.

Le gouvernement travailliste de Tony Blair, après avoir vivement critiqué le mode de calcul des chiffres du chômage de son prédécesseur, durant la campagne électorale de 1997²⁷, allant jusqu'à « estimer à plus de 2 millions » le nombre de chômeurs non comptabilisés, a adopté ensuite une nouvelle méthode de calcul qui conduit à décompter 500.000 chômeurs supplémentaires. Les chiffres sont devenus conformes aux normes de l'Organisation Internationale du Travail. Or, le taux d'inactivité des hommes qui était de 14,2 % en 1992/93, est passé à 16 % en 1997/98, et à 16,5 % en 2001/2002 ; il était de 16,4 % pour 2002/2003²⁸. On peut donc en conclure que la situation n'a pas beaucoup évolué depuis 1997. Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, « le nombre des

²⁴ C'est-à-dire âgée de 16 à 65 ans pour les hommes, et de 16 à 60 ans pour les femmes.

²⁵ *Office for National Statistics*, organisme gouvernemental en charge des statistiques et du calcul du taux de chômage.

²⁶ Nombre de demandeurs d'emploi inscrits en tant que tels et qui peuvent ainsi recevoir les allocations chômage.

²⁷ Nava Dahan, « Le Labour polémique sur la baisse du chômage », *La Tribune Desfossés*, 20 mars 1997.

²⁸ The United Kingdom Parliament, *Hansard Written answers for 6 May 2003 - Inactivity rates*, 6 mai 2003, <<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmhansrd/cm030506/text/30506w24.htm>>.

bénéficiaires des prestations d'invalidité permanente a notamment explosé pour concerner jusqu'à 2,5 millions de personnes »²⁹. Les inactifs n'étant pas pris en compte dans l'évaluation du taux de chômage au Royaume-Uni, on peut en déduire que ce taux est sous-évalué par rapport aux autres pays.

Quant aux chiffres de l'inflation, les modes de calcul diffèrent d'un pays à l'autre également. En France, l'INSEE calcule la variation des prix à la consommation basée sur un panier de produits de référence. Au Royaume-Uni, l'ONS calcule un indice des prix à la consommation comprenant les taxes, à savoir le « *Retail Price Index* » (RPI), et qui permet d'évaluer le coût de la vie d'une part, et d'autre part un autre indice n'incluant pas les taxes ni d'autres éléments comme le paiement des intérêts des hypothèques, le « *Consumer Price Index* », CPI. Le gouvernement utilise l'un ou l'autre selon les cas.

2.2.2. L'approche comparatiste

Après avoir évoqué la question de la nature des éléments à comparer, viennent celles de savoir comment et pourquoi les comparer. La comparaison s'avère parfois impossible à cause des différences contextuelles ou sémantiques. Ainsi, en 2011, un rapport de l'Organisation Mondiale de la Santé et de la Banque Mondiale spécifiait qu'il fallait « mettre au point sur le plan international des méthodologies de collecte de données sur les personnes en situation de handicap, les tester dans différentes cultures et les appliquer systématiquement »³⁰. La collecte des données sur les personnes en situation de handicap n'est pas encore finalisée sur le plan national.

C'est un sujet difficile à aborder car, comme mes recherches l'ont montré, chaque culture a son approche spécifique dans ce domaine. En France, les pouvoirs publics utilisent le

²⁹ *Ibid.*

³⁰ OMS et Banque Mondiale, *Rapport Mondial sur le Handicap*, 2011, p. 22, <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_fr.pdf>.

terme « en situation de handicap » et lors de la détection médicale ou scolaire font référence au type de handicap de façon précise, comme par exemple pour l'autisme.

Au Royaume-Uni, ce mot « handicap » est banni et les classifications sont établies en termes des besoins à satisfaire. Les pouvoirs publics parlent de « besoins spécifiques ». La manière dont se fait la prise en charge diffère d'un pays à l'autre et il existe un déficit de données pour l'instant. Établir une comparaison entre les deux pays dans ce contexte s'avère impossible. La seule possibilité qui reste alors au chercheur consiste à mener sa propre enquête, ce qui est l'un de mes objectifs futurs.

En outre, lorsque j'ai eu recours à l'approche comparatiste, l'une des difficultés auxquelles j'ai été confrontée a été, lors du choix des éléments à comparer, de me poser à chaque fois la question des limites d'une telle comparaison.

Par exemple, le degré d'inclusion des marchés du travail³¹ est impossible à comparer d'un pays à l'autre car il n'existe pour l'instant aucun cadre commun pour le mesurer et l'évaluer. L'OCDE a proposé des mesures et des indicateurs, mais ceux-ci n'ont pas été adoptés pour l'instant par les différents pays³² : « les pouvoirs publics peuvent agir dans trois grands domaines pour influencer sur l'équité dans l'éducation : la conception des systèmes éducatifs, les pratiques scolaires et extra-scolaires, et l'affectation des ressources »³³. L'inclusion dans le monde du travail des personnes en situation de handicap dépend de leur inclusion dans le système éducatif car si elles ne sont pas formées et ne disposent pas des qualifications requises, tout accès au marché du travail leur sera impossible. C'est la raison pour laquelle, avant d'étudier l'inclusion des personnes en situation de handicap et leur niveau de bien-être au travail, j'ai commencé mes recherches en m'intéressant à l'inclusion et au bien-être en milieu scolaire des personnes en situation de handicap³⁴.

³¹ «*Labour market inclusiveness*» mentionné dans OECD, *Employment Outlook 2017*, p. 28.

³² *Ibid.*, pp. 28-29. Un marché du travail est dit « inclusif » lorsqu'il n'exclut aucune catégorie socio-professionnelle et « permet à toute personne en âge de travailler d'occuper un emploi rémunéré, en particulier les personnes vulnérables et défavorisées économiquement et socialement ». Voir la définition de la Commission Européenne, <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1134&langId=fr>>.

³³ OCDE, *Dix mesures pour une éducation équitable*, collection Synthèses, février 2008.

³⁴ Catherine Coron, «*Economic Wellbeing and Inclusive Education Policies in France and the UK*», (13 pages), à paraître fin 2017.

L'OCDE a d'abord défini en 2008 dix indicateurs que les gouvernements peuvent prendre dans ces trois domaines pour améliorer l'équité dans l'éducation. L'inclusion étant considérée par l'OCDE comme l'une des dimensions de l'équité avec l'égalité des chances, seules trois de ces dix mesures la concernent directement.

Il s'agit en premier lieu de « repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique »³⁵. Un tel repérage a bien lieu en France et au Royaume-Uni, mais les critères sont différents ainsi que je l'ai montré dans un article à paraître³⁶. La deuxième consiste à « renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents à aider leurs enfants à apprendre »³⁷. Là encore la situation n'est pas du tout la même dans les deux pays. Le dernier point propose de « tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minorités dans l'éducation ordinaire »³⁸.

J'ai essayé de montrer dans l'article à paraître sur l'éducation inclusive et le bien-être en France et au Royaume-Uni, à quel point les mises en œuvre pouvaient varier entre la France et le Royaume-Uni suite à une compréhension différente de la notion d'inclusion. Ainsi, en France, l'inclusion en matière d'éducation est plutôt considérée sous son aspect légal, comme un droit, mais aussi dans sa dimension communautaire. L'inclusion est fédérée autour du slogan : « le droit à l'école pour tous ». Lorsqu'il est nécessaire de faire évoluer les structures afin de pouvoir mettre en œuvre l'inclusion, c'est le système éducatif dans son ensemble qu'il faut réformer.

En revanche, au Royaume-Uni, l'inclusion va davantage consister à prendre en compte les besoins spécifiques des individus et leurs différences, on parle de « *children with Special Educational Needs* » qui était le nom du programme gouvernemental de promotion de l'éducation inclusive en 2001 et le nom de la population ciblée dès 1993 par ces actions.

³⁵ OCDE, *Op. cit.*, p. 6.

³⁶ Catherine Coron, "Economic Wellbeing and Inclusive Education Policies in France and in the UK", article à paraître fin 2017.

³⁷ OCDE, *Dix mesures pour une éducation équitable*, Synthèses, février 2008, p. 6.

³⁸ *Loc. cit.*

Au Royaume-Uni, très probablement d'ailleurs sous l'influence du modèle néo-libéral, la dimension individuelle et spécifique l'emporte sur la dimension légale et plus communautaire. Au Royaume-Uni, les écoles spécialisées se sont davantage développées.

Le système d'enseignement supérieur fonctionne également de façon très différente dans les deux pays ainsi que je l'ai développé dans mon article dans la revue *Lisa/Lisa e-journal*³⁹. Les universités britanniques pratiquent une sélection à l'entrée des cursus et demandent le paiement de frais d'inscription très élevés, ce qui n'est pas le cas en France. Les étudiants peuvent, certes, avoir recours à des emprunts mais ces derniers font qu'ils commenceront leur vie professionnelle avec un fort niveau d'endettement ce qui aura un impact sur leurs revenus et les obligera à repousser à plus tard d'éventuels projets d'achat ou de location dans l'immobilier. La recherche en civilisation britannique permet ainsi d'apporter les éclairages nécessaires sur le contexte historique et socio-culturel de ces analyses comparatistes afin de mieux prendre en compte leurs limites et tenter de les dépasser.

Ainsi que le fait remarquer Benoît Ourliac de la Direction de l'Animation de la Recherche et des Statistiques, la DARES, la façon dont les règles de mesure des indicateurs sont mises en œuvre et le choix des paramètres varient d'un pays à l'autre : « les comparaisons institutionnelles opèrent nécessairement une simplification des règles en se concentrant sur un jeu réduit de paramètres »⁴⁰.

Les détails sur la manière dont ces simplifications sont réalisées et sur la façon dont les règles sont mises en œuvre ne sont généralement pas spécifiés, « alors que l'effet réel des paramètres considérés peut en dépendre fortement »⁴¹. Les critères d'éligibilité pour les allocations chômage sont un des exemples que l'on peut mentionner. Ils diffèrent beaucoup d'un pays à l'autre.

³⁹ Catherine Coron, "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon Neo-liberal model of capitalism since 1970", in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, Revue *LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n°1, 2016. <<http://lisa.revues.org/8865>>, p. 3.

⁴⁰ Benoît Ourliac, *Comparaisons internationales des régimes d'assurance chômage : Quels enseignements ?*, Documents d'Études, DARES, n° 209, mai 2017, p. 6.

⁴¹ *Loc. cit.*

On peut également citer comme exemple les conditions de cumul des allocations chômage avec les revenus d'activité et la façon dont les droits aux allocations sont calculés (périodes d'emploi et salaires de référence).

L'autre limite vient du fait que :

Les comparaisons institutionnelles se limitent en général aux seuls paramètres issus de la réglementation, alors qu'il peut y avoir des écarts importants entre les droits théoriques (maximaux) décrits par cette réglementation, et les droits effectivement mobilisés, par ailleurs très variables compte tenu de l'hétérogénéité des situations individuelles. En conséquence, les niveaux absolus des indicateurs utilisés pour ces comparaisons, comme les hiérarchies qu'ils peuvent décrire entre pays peuvent conduire à des appréciations très éloignées des situations réelles auxquelles sont confrontés les demandeurs d'emploi⁴².

Notre enquête avec Louise Dalingwater sur le bien-être au travail illustre mes tentatives pour dépasser ces différences. Au lieu de comparer des données compilées avec une certaine méthode en France et une autre au Royaume-Uni, nous avons utilisé la même méthodologie pour comparer les deux pays.

Dans l'article paru aux Presses de la Sorbonne Nouvelle en juin 2017 sur la notion de bien-être au travail, je revenais sur la difficulté de comparer les deux systèmes universitaires compte tenu des différences mentionnées précédemment, mais aussi à cause des modes de financement, public en France, et de plus en plus à la charge des bénéficiaires au Royaume-Uni. C'est pourquoi j'ai proposé de comparer les statuts professionnels des anciens étudiants dans les deux pays après l'obtention de leur diplôme⁴³.

L'une des principales caractéristiques du système universitaire britannique est son recours à la sélection, et ce dès la première année. En France, ce sont les grandes écoles d'ingénieur ou de commerce ainsi que les IUT qui pratiquent la sélection à l'entrée, pas les universités.

⁴² *Loc. cit.*

⁴³ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, "British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, p. 155.

On comprend bien la difficulté de comparer les résultats des étudiants en se limitant aux seuls études et diplômes universitaires. Travailler sur les niveaux de qualifications et les diplômes des personnes qui sont en activité permet en revanche de mesurer l'impact et l'efficacité des systèmes d'enseignement sur la perception du bien-être au travail. En ce qui concerne la répartition en fonction du niveau d'études des personnes qui avaient répondu au questionnaire, il y avait moins de salariés sous-qualifiés en France, c'est-à-dire ceux qui avaient quitté le système d'enseignement secondaire sans diplôme. Ils étaient un peu plus de 19 %, alors qu'ils représentaient 26 % du nombre total de salariés au Royaume-Uni. Nous avons également pu constater l'existence d'une proportion plus importante de travailleurs très qualifiés en France, 44 %, contre 40 % au Royaume-Uni. L'écart était particulièrement significatif pour le niveau master : 25 % en France et 16 % au Royaume-Uni. Le Royaume-Uni comptait davantage de salariés avec un diplôme du secondaire (45 %) que la France (36 %). Cette répartition est cohérente avec celle des statistiques officielles de l'ONS et de l'OCDE qui indiquent que les niveaux de qualifications étaient moins élevés au Royaume-Uni.⁴⁴

Le niveau de bien-être au travail des personnes les plus qualifiées en France n'était pas aussi élevé qu'au Royaume-Uni, où les travailleurs les plus satisfaits étaient ceux qui avaient des qualifications de type bac + 2 professionnel⁴⁵. Ces derniers étaient aussi les moins nombreux, et ceux pour lesquels l'économie britannique connaît une pénurie de main-d'œuvre qualifiée de façon structurelle. Ce phénomène conduit à un processus de « surévaluation » de ce type de profil qui a un impact positif sur leur niveau de bien-être au travail.

L'explication de la relative insatisfaction des travailleurs diplômés en France s'explique par le phénomène de dévalorisation des diplômes dû au fait que les entreprises ont tendance à embaucher des personnes trop qualifiées pour les postes qu'elles vont occuper, ce qui engendre des phénomènes de frustration⁴⁶.

⁴⁴ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, "British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, page 155.

⁴⁵ *HNC and Foundation degree*.

⁴⁶ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, *op. cit.*, pages 155 à 158.

Mes travaux ont ainsi eu pour objectif d'étudier et de mettre en évidence ces différences et d'établir des comparaisons en se basant sur l'analyse des parcours professionnels des étudiants quelques années après la fin de leurs études, ce qui correspond aussi davantage à la perspective envisagée dans le contexte de la recherche sur le capital humain.

Je n'ai pas évoqué auparavant l'importance de la perspective « d'*outsider* » de ma recherche. En effet, contrairement à mes collègues britanniques, je peux avoir une vision extérieure, enrichie par le fait qu'elle bénéficie de davantage de recul sur les thèmes que j'étudie. Nos approches sont complémentaires et peuvent s'enrichir chacune au contact de l'autre. C'est lors des analyses comparatistes que cette situation a été la plus utile, et tout particulièrement lorsque j'ai eu l'occasion de pouvoir travailler en binôme avec des collègues britanniques comme ce fut le cas par exemple avec Christopher J. Nock pour l'article sur le modèle de capitalisme britannique après la crise de 2007-2008⁴⁷.

⁴⁷ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, Revue LISA/LISA e—journal, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages).

2.2.3. L'approche historique

Tout au long de mes recherches je me suis efforcée de prendre en compte la dimension et le contexte historiques dans mes travaux de recherches qui portaient souvent sur des sujets assez récents.

Ainsi que le fait remarquer Christian Chevandier, professeur en histoire et civilisations contemporaines, « l'histoire est la plus ancienne des sciences sociales »⁴⁸. C'est donc une discipline des sciences sociales qui « est aussi fréquemment utilisée par d'autres disciplines pour situer des contextes, donner du sens, aider à comprendre les orientations prises »⁴⁹. Selon lui, « c'est le document qui permet aux historiens de mener leur recherche ». Ils ont recours à une approche empirique et l'un de leurs objectifs est la découverte de documents inédits. Le recoupement des sources leur permet de mesurer leur pertinence.

L'historien Olivier Levy-Dumoulin, quant à lui, confirme l'importance des sources et évoque la question de la méthode :

Une part essentielle du métier d'historien consiste à mettre en œuvre la bonne méthode de recherche, de critique et d'interprétation des sources. Ce travail correspond aux deux premiers des trois temps de l'entreprise historique établis par Paul Ricœur, à savoir la transformation des documents en témoignage, la tentative d'explication et de compréhension et, enfin, la représentation historique par le jeu de l'écriture. De l'Antiquité à nos jours, il ne s'agit pas seulement d'un développement chronologique mais aussi d'un itinéraire qui conduit des sources uniques aux sources quantifiables et du primat du témoignage oculaire à celui des documents écrits avant un retour aux sources orales avec l'histoire du temps présent⁵⁰.

Bien que mes sujets de recherche appartiennent à la période contemporaine, j'ai donc cherché à « suivre l'itinéraire conduisant à la critique et l'interprétation des sources » afin

⁴⁸ Christian Chevandier, « Objets de recherche, méthodes et sources en histoire », *Recherche en soins infirmiers*, juin 2012, page 34.

⁴⁹ *Loc. cit.*

⁵⁰ Olivier Levy-Dumoulin, « Histoire et historiens -Sources et méthodes de l'histoire », *Encyclopedia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-histoire-et-historiens-sources-et-methodes-de-l-histoire/>>.

de pouvoir mettre en lumière des éléments nouveaux de l'histoire récente de l'économie britannique. Dans l'article sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni⁵¹, j'avais construit une chronologie à partir de plusieurs sources différentes afin de pouvoir mieux montrer certains aspects de l'évolution des politiques dans ce domaine, comme par exemple l'instauration et les augmentations successives du montant des frais d'inscription à l'université.

La particularité de mes recherches a été de s'intéresser à des sujets d'histoire économique contemporaine, que certains auteurs ont qualifiée de « cliométrie »⁵². Or, l'histoire économique est l'une des sciences sociales les plus récentes et Pier Angelo Toninelli a pu observer que « depuis les années 50, l'histoire économique s'est divisée en deux branches divergentes : d'une part celle qui concerne uniquement le monde anglo-saxon, et d'autre part, une autre qui traite de l'Europe (continentale) »⁵³. Toute la difficulté de mon approche a consisté à concilier l'approche analytique de l'histoire économique dans le monde anglo-saxon avec celle de l'Europe continentale qui prend davantage en compte la dimension sociale et humaine de l'histoire économique⁵⁴. Ainsi, dans l'article sur les politiques britanniques de mesure du bien-être⁵⁵, j'ai travaillé avec l'analyse de Roger E. Backhouse, professeur d'histoire et de philosophie économique à Birmingham, et Steven

⁵¹ Catherine Coron, "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon Neo-liberal model of capitalism since 1970", in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n°1, 2016. <<http://lisa.revues.org/8865>>, p. 3, 11 et 12.

⁵² La nouvelle histoire économique (« new economic history ») constitue la branche la plus importante de la cliométrie, c'est-à-dire de l'application de la mesure en histoire. La discipline s'assigne pour tâche l'étude des faits économiques passés en construisant des modèles testés selon les méthodes économétriques (méthodes statistiques d'estimation de relations entre des grandeurs observées). Elle vise à réconcilier l'histoire et la science économique. Ces deux disciplines, longtemps proches l'une de l'autre dans les œuvres d'Adam Smith, de Karl Marx ou de Gustav Schmoller, ont emprunté des trajectoires opposées, à la fin du XIX^e siècle, quand l'économie a privilégié la démarche déductive, tandis que les historiens s'attachaient aux faits sans souci théorique. Avec la place grandissante prise par les mathématiques en économie après la Seconde Guerre mondiale, le fossé n'a cessé de se creuser. Dans les universités américaines, l'histoire économique était alors enseignée dans les départements d'histoire, sans grands liens avec ce qui se faisait chez les économistes. Chez ces derniers, seule une petite minorité se préoccupait d'un enseignement et de recherches à dimension historique, mais c'est de l'inconfort qu'elle éprouvait qu'est née la new economic history. Jean Heffer, « Nouvelle histoire économique », *Encyclopedia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/nouvelle-histoire-economique/>>.

⁵³ "Since the Fifties, has economic history, in spite of having quite a homogenous matrix, split in two clearly diverging branches, one almost exclusively pertaining to the Anglo-Saxon world, the other to the European (continental) one", Pier Angelo Toninelli, "The Atlantic divide: methodological and epistemological differences in economic history", Department of Economics, Université de Milan, n° 112, juin 2007, p. 3.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁵ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, "British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, p. 145.

G. Medema, spécialiste d'histoire à l'université de Denver, qui ont mis l'accent sur la dimension humaine de l'économie, en tant que science sociale.

Mes recherches sur l'évolution des différentes appellations des ministères britanniques de l'Emploi⁵⁶, qui fut d'abord « l'Éducation et les Sciences »⁵⁷ sous les conservateurs, puis devint avec les travaillistes « l'Éducation et l'Emploi »⁵⁸, et en 2001 « l'Éducation et les Compétences »⁵⁹, illustrent à quel point la dimension historique peut donner du sens et confirmer des hypothèses. Dans ce cas précis, il s'agissait, au moyen d'une approche critique des sources, de montrer que la formation constituait une priorité pour les politiques d'aide au retour à l'emploi des gouvernements travaillistes.

Dans ma thèse de doctorat, j'ai resitué le contexte du débat sur l'éducation dans une perspective historique plus large, celle du « grand débat »⁶⁰. Le discours de James Callaghan, Premier Ministre travailliste, prononcé en 1976 à Ruskin College, a en quelque sorte lancé le « grand débat » sur l'éducation au Royaume-Uni, avec l'affirmation par le gouvernement central de son intérêt pour le système éducatif de la nation, car il prenait clairement position et acceptait sans réserve une idée qui était très controversée parmi les théoriciens de l'éducation des années 70 : celle selon laquelle l'éducation fournirait aux étudiants les compétences leur permettant de trouver un emploi⁶¹. Les extraits suivants du très célèbre discours de Callaghan illustrent assez bien ce point :

(...) Je trouve préoccupant lors de mes voyages d'entendre les industriels se plaindre que les nouvelles recrues en provenance de l'école n'aient pas les outils de base pour accomplir le travail qui leur est demandé (...) Le niveau moyen en calcul des jeunes qui quittent l'école est préoccupant (...) Il semble que l'enseignement scientifique doive être plus centré sur la technologie afin de permettre des applications concrètes dans l'industrie plutôt que de rester uniquement centré sur la recherche académique (...)⁶²

⁵⁶ Catherine Coron, « Formation et emploi : le débat actuel », in Martine Azuelos et Marie-Claude Esposito (dir.), *Travail et emploi, l'expérience anglo-saxonne. Aspects contemporains*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 243-264, (22 pages), p. 247.

⁵⁷ *Department for Education and Science*, DfES.

⁵⁸ *Department for Education and Employment*, DfEE.

⁵⁹ *Department for Education and Skills*, DfES.

⁶⁰ « *The Great Debate* ».

⁶¹ Voir Ron Brooks, *Contemporary Debates in Education, A Historical Perspective*, Londres, Longman, 1991, p. 4, 9 et 17.

⁶² « (...) *I am concerned on my journeys to find complaints from industry that new recruits from the schools sometimes do not have the basic tools to do the job that is required (...) There is concern about the standards of numeracy of school leavers (...) There seems to be a need for more technological bias in science teaching that will lead towards practical applications in industry rather than towards academic studies (...)* », James

Callaghan utilisait le terme « d'applications concrètes »⁶³ par opposition aux « études académiques »⁶⁴. Cela m'a permis de mettre en évidence les points communs entre le discours de Callaghan et celui de Blair, c'est-à-dire leur souci de centrer la formation des élèves sur l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire (dont par exemple la maîtrise des « *three Rs* », c'est-à-dire celle de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique) et de l'adapter aux besoins de l'économie⁶⁵.

Un autre exemple de rappel du contexte historique fut l'élaboration d'une chronologie des réformes dans l'enseignement supérieur britannique en annexe de l'article paru dans *Lisa/ Lisa e-journal* sur l'enseignement supérieur⁶⁶. Lors de mes recherches, j'avais dû aller chercher dans différentes sources historiques⁶⁷ pour trouver les éléments utiles à mes travaux. J'ai construit cette chronologie qui permettait de mieux comprendre le sens et les implications politiques, économiques et sociales des réformes de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni.

Faire référence à l'histoire économique du sujet a aussi été nécessaire pour resituer le contexte et permettre une meilleure compréhension de la problématique abordée. Par exemple l'article sur le modèle de capitalisme anglo-saxon retraçait son évolution depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale afin de mettre en lumière toutes ses dimensions : culturelle, linguistique, historique, politique et économique⁶⁸.

Callaghan, Ruskin College Speech, 1976, in Ron Brooks, *Contemporary Debates in Education, A Historical Perspective*, *op. cit.*, p. 9 et 17.

⁶³ "Practical applications", *Ibid.*

⁶⁴ "Academic studies", *Ibid.*

⁶⁵ Catherine Coron, Thèse de doctorat, *La formation : priorité et nécessité économique pour le gouvernement travailliste de Tony Blair*, soutenue le 15 décembre 2003, à l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3, pp. 31-32.

⁶⁶ Catherine Coron, « Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon Neo-liberal model of capitalism since 1970 », in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n°1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8865>>, pp. 11 à 13.

⁶⁷ Derek Gillard, *Education in England : a brief history*, HMSO, 2011, <<http://www.educationengland.org.uk/history/timeline.html>> et le site de HEFCE, <<http://www.hefce.ac.uk/about/intro/abouthighereducationinengland/historyoftheinengland/>>.

⁶⁸ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir.), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages), pp. 2-4.

2.2.4. L'approche politique

D'après Ramona Coman *et al.* :

Trois postures ont marqué le développement de la science politique : la posture positiviste d'une part, et d'autre part la posture compréhensive et la posture réaliste critique.(...) Elles ont donné lieu à différents types de savoirs : empirique-analytique, dont l'objectif est d'identifier des régularités et de les expliquer ; historique- herméneutique, dont l'objectif est de comprendre les significations des phénomènes ; et une forme de connaissance critique, dont l'objectif est l'émancipation sociale. Ces différentes postures ont marqué durablement l'essor de la science politique. D'une part, les partisan.e.s de l'explication ont développé des méthodes quantitatives et se sont penché.e.s sur la recherche des relations objectives de cause à effet. D'autre part, les adeptes de la compréhension ont embrassé des postures sociologiques en essayant de saisir la signification et le sens des phénomènes par l'étude des motivations subjectives qui guident l'action humaine.⁶⁹

Dans mes recherches, j'ai plutôt eu recours à la dernière approche et favorisé la recherche de la compréhension de la dimension humaine et sociale. L'analyse du contexte politique des thématiques économiques abordées dans mes travaux de recherche m'a ainsi permis de mettre en lumière les courants d'idées qui ont été à l'origine des choix mis en œuvre dans les politiques économiques, comme par exemple la théorie de la « troisième voie » et du renouveau de la démocratie sociale, telle qu'elle a été développée par Anthony Giddens, et souvent associée à la politique des travaillistes et plus particulièrement à la personne de Tony Blair⁷⁰.

Un de mes articles illustre aussi le poids de la dimension du politique sur les choix économiques ; c'est celui qui traite du bilan des politiques économiques des années Brown, et plus particulièrement de sa gestion de la crise financière, puis économique de 2007-2008, où j'ai rappelé le contexte idéologique, aux contours un peu flous, de la

⁶⁹ Ramona Coman, Amandine Crespy, Frédéric Louault, Jean-Frédéric Morin, Jean-Benoît Pilet, et Emilie Van Haute, *Méthodes de la science politique, de la question de départ à l'analyse des données*, Louvain, De Boeck, 2016, p. 10.

⁷⁰ "In Britain 'third way' has come to be associated with the politics of Tony Blair and New Labour", Anthony Giddens, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press, 1998 et 2008, Préface.

« troisième voie »⁷¹ dont Tony Blair disait lui-même en 2001 que c'était un « travail en cours »⁷².

La façon dont Blair a mis en œuvre des mesures inspirées par la « troisième voie » a aussi été évoquée dans l'article sur les modèles de capitalisme anglo-saxon⁷³. L'analyse du contenu des programmes électoraux, en particulier tous les éléments relatifs à la politique économique ainsi que leur comparaison d'une échéance électorale à l'autre s'est avérée très utile pour définir le cadre et déterminer le bilan des réformes⁷⁴.

Trouver, critiquer et interpréter les sources dans une perspective d'analyse politique a donc été mon objectif tout au long de ces années. Leur critique et leur interprétation ont pu être mises en œuvre en me référant à la démarche de l'école de Cambridge,

Cette expression est généralement utilisée pour désigner un ensemble assez varié d'approches selon lesquelles les textes politiques du passé, pour être correctement historicisés, doivent être remis dans le contexte de « discours » ou « langages », que caractérise une manière commune de poser certains problèmes politiques. Cette démarche générale, du point de vue de ceux qui l'ont défendue jusqu'à nos jours, s'opposerait de façon constructive d'une part aux interprétations « réductionnistes » des historiens marxistes britanniques et américains des années 1960, d'autre part aux reconstructions « téléologiques » ou « anachroniques » des philosophes et autres praticiens des sciences sociales intéressés par l'histoire de leur discipline. Contextualisante sans être déterministe, conceptualisante sans être normative, la *Cambridge School* aurait contribué à redéfinir les rapports entre histoire et philosophie, leur permettant de mieux collaborer.⁷⁵

J'ai tenté de resituer les textes, les discours et les politiques économiques dans le contexte des objets étudiés comme par exemple dans mes travaux publiés en 2015 où j'ai évoqué

⁷¹ Catherine Coron, "Was Brownomics socially correct?", in Nathalie Champroux et Catherine Coron (dir.), *Les politiques économiques des années Brown : 1997-2010, Observatoire de la société Britannique*, Université du SUD Toulon-Var, n° 10, septembre 2011, pp. 29-44 (15 pages), <<http://osb.revues.org/1094>>, pp. 31-32.

⁷² "A work in progress", voir *Ibid.*, p. 31.

⁷³ Catherine Coron et Ruxandra Pavelchievici, « Le workfare au Royaume-Uni de 1997 à 2003 » influences des modèles américains et scandinave, in Stephan Martens et Jean-Paul Révauger (dir.), *Vers un modèle social européen*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2012, pp. 89-105 (17 pages), p. 95.

⁷⁴ Catherine Coron, "Was Brownomics socially correct?", in Nathalie Champroux et Catherine Coron (dir.), *Les politiques économiques des années Brown : 1997-2010, Observatoire de la société Britannique*, Université du SUD Toulon-Var, n° 10, septembre 2011, pp. 29-44 (15 pages), <<http://osb.revues.org/1094>>, p. 33.

⁷⁵ Julien Vincent, « Concepts et contextes de l'histoire intellectuelle britannique : l'«École de Cambridge» à l'épreuve », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°50-2, 2003/2, <DOI 10.3917/rhmc.502.0187>, p. 188.

l'influence des politiques sociales américaines sur celles menées par les travaillistes. Certains auteurs ont même parlé de « *Clintonisation* » suite aux séances de travail communes aux dirigeants du parti travailliste et aux dirigeants du parti démocrate américain de l'époque⁷⁶.

En définitive, tous mes articles ont fait référence aux politiques économiques : leurs influences, leurs mises en œuvre et leurs bilans ont évoqué cette dimension politique de la recherche en civilisation britannique.

2.2.5. Analyser les discours

Dans mes recherches, j'ai eu recours à l'analyse du discours politique, afin de mieux identifier les arguments justifiant les réformes nécessaires dans le domaine de l'enseignement supérieur ou de l'investissement en capital humain par exemple. Un autre objectif essentiel de la démarche d'analyse des discours consiste à bien cerner le type de destinataire auquel le discours s'adresse et à étudier son argumentaire.

Selon Jean Dubois :

L'analyse du discours implique la mise en œuvre d'une méthode pour déterminer les rapports inhérents au texte et dont, par hypothèse, on suppose qu'ils définissent la structure du discours ; et ces rapports sont ceux que les termes du texte (mots, syntagmes, phrases) entretiennent entre eux.⁷⁷

La méthode d'analyse du discours fait souvent appel dans un premier temps à de simples analyses thématiques, souvent assistées par ordinateur. Puis, dans un deuxième temps, si les objectifs de la recherche l'exigent, il est nécessaire d'étudier leur contenu. Il s'avère parfois utile d'analyser les champs sémantiques, les modes d'argumentation et de

⁷⁶ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, Revue LISA/LISA e—journal, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/8La83>>, (11 pages), p. 4 et 5.

⁷⁷ Jean Dubois, « Présentation », *Langages*, n° 52, Didier, Larousse, n°52, Paris, 1978, p. 3.

légitimation, la structuration ou le système d'énonciation, autrement dit la façon dont l'émetteur s'implique dans sa production et y implique ses destinataires.

Amélie Seignour fait aussi remarquer que :

Selon Adam, Bourdieu, Ducrot, Ghiglione et Kerbrat-Orecchioni, respectivement en 2005, 1982, 1998 et 1986, un discours ne se contente pas de décrire un réel qui lui préexiste mais construit la représentation du réel que le locuteur souhaite faire partager par son allocutaire. Il en résulte que pour la plupart des spécialistes du langage, énoncer un discours, c'est vouloir agir sur autrui. Le discours a ainsi un objectif performatif : c'est un acte volontariste d'influence. La plupart des discours, notamment politiques, publicitaires et managériaux, sont alors considérés comme appartenant à la classe des énoncés argumentatifs, dont la finalité réside dans la recherche d'adhésion du destinataire.⁷⁸

Une partie de mes recherches a été consacrée à l'analyse des discours institutionnels politiques et économiques et j'ai été amenée à identifier des termes qui « définissaient la structure du discours » économique. Ainsi, dans l'article sur le bilan de la politique économique menée par Gordon Brown, dans la partie qui traite du domaine de la justice sociale, l'étude de son emploi du terme « *fairness* » et de ses connotations économiques, politiques et sociales m'a permis d'explicitier le contexte économique des politiques mises en œuvre de 1997 à 2001⁷⁹, contexte marqué par le développement des écarts de revenus entre les plus riches et les plus pauvres.

Ce terme est réapparu très souvent dans ses discours commentant les effets de la crise économique en septembre 2008⁸⁰, et par la suite, lorsque Gordon Brown a évoqué les moyens mis en œuvre pour sortir du marasme économique. Rappelons que le programme du parti travailliste en 2010 s'intitulait *A Future Fair for All*.

⁷⁸ Amélie Seignour, « Méthodes d'analyse des discours, L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique », *Revue française de gestion*, n° 211, 2011/2, p. 31.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 39 et 40.

⁸⁰ "So while we respond to a world that is changing all around us, our values of fairness and social justice remain our guide. Everything we have done since 1997, and everything we do this week in Manchester, is driven by one thing: our united commitment to fair rules, fair chances, and a fair say for all", Gordon Brown, *The Guardian*, 20 septembre 2008, <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/sep/20/economy.labour>>; "(...) the prime minister said his government would be the "rock of stability and fairness upon which people stand", Gordon Brown, *The Guardian*, 23 septembre 2008, <<https://www.theguardian.com/politics/2008/sep/23/gordonbrown.labour>>.

Influencée par les idées néo-libérales, la politique économique menée par Gordon Brown était néanmoins fondée sur la croyance en l'existence d'un « mécanisme de solidarité sociale auto-généré »⁸¹, c'est-à-dire à l'impact potentiellement positif que la croissance économique allait automatiquement avoir sur les inégalités sociales jusqu'à entraîner leur diminution.

Tel ne fut cependant pas le cas. Treize années de pratique de cette politique économique ont montré qu'en fait les inégalités sociales se sont accrues, au lieu de décroître comme initialement prévu, et ceci en dépit d'un contexte de prospérité économique sans précédent de 1997 à 2007. La mise en place du salaire minimum⁸² en 1999 n'a pas réussi à limiter ce processus.

Hormis l'augmentation des inégalités de revenus que j'évoquerai par la suite à la fin de ce document dans la partie consacrée aux modèles, en octobre 2008, l'OCDE dans un rapport⁸³ sur la pauvreté et les inégalités sociales a confirmé la coexistence d'inégalités salariales très élevées et d'une mobilité sociale trop faible au Royaume-Uni et aux États-Unis⁸⁴.

J'ai envisagé l'analyse du discours sur l'économie britannique comme « le résultat d'une comparaison interne entre deux ou plusieurs énoncés et d'une mise en correspondance avec des modèles non linguistiques ».⁸⁵ J'ai ainsi tenté d'identifier le sujet qui parlait, de repérer de quoi parlait le discours et l'existence de thèmes déterminés, et enfin, d'étudier dans quelles conditions le discours était produit, compris et interprété. Il s'est agi plus précisément dans mes travaux d'analyse, du discours économique.

Ainsi, dans plusieurs de mes articles, j'ai essayé de remettre en question le discours énoncé par l'OCDE, comme par exemple ses recommandations sur le financement des

⁸¹ Anthony Giddens, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity Press, 1998 et 2000, p. 11.

⁸² *National Minimum Wage* (NMW).

⁸³ OECD, "Income inequality and poverty rising in most OECD countries", 20 octobre 2008, <www.oecd.org>.

⁸⁴ Catherine Coron, "Was Brownomics socially correct?", in Nathalie Champroux et Catherine Coron (dir.), *Les politiques économiques des années Brown : 1997-2010, Observatoire de la société Britannique*, Université du SUD Toulon-Var, n° 10, septembre 2011, pp. 29-44 (15 pages), <<http://osb.revues.org/1094>>, pages 4, 7 et 8.

⁸⁵ Jean Dubois, « Présentation », *Langages*, Didier, Larousse, Paris, n° 52, 1978, p. 4.

études supérieures et professionnelles lorsque cet organisme recommandait « d'encourager la collaboration entre les universités et les entreprises en 2005 »⁸⁶.

L'article paru en juin 2017 sur le bien-être mentionnait la définition donnée par l'OCDE, qui n'est cependant pas celle adoptée par tous les pays, chacun comprenant cette notion en fonction de ses critères politiques, économiques et socio-économiques. Cette recherche a été l'occasion de commencer un travail de clarification de cette définition, au moins en France où il est plus proche de la notion de « qualité de la vie » et au Royaume-Uni qui s'accommode mieux de la notion de « bien-être »⁸⁷.

L'analyse du discours d'un responsable local du « marketing » de l'éducation au Royaume-Uni utilisant le terme de « durabilité » comme objectif souhaité du recrutement des étudiants étrangers était également éclairant sur la nécessité de changer la stratégie des pouvoirs publics dans ce domaine⁸⁸.

Dans le contexte de l'article que j'avais écrit, j'avais pu observer que les étudiants chinois au Royaume-Uni payaient des frais d'inscription bien plus élevés que les étudiants britanniques. D'autre part, comme ils peinaient à trouver des emplois après l'obtention de leur diplôme, une grande majorité d'entre eux retournait en Chine. L'investissement en capital humain profitait donc à la Chine et si le Royaume-Uni souhaitait envisager les études de ces étudiants sous un aspect « durable », il fallait songer à assouplir une réglementation du travail trop décourageante.

Ces étudiants, par leurs qualifications et leurs compétences pointues représentent une richesse potentielle pour l'économie britannique car ils peuvent agir sur la productivité économique, l'innovation, la recherche et le développement. L'ignorer lorsque l'on accorde du prix à la rentabilité économique peut paraître surprenant à bien des égards.

⁸⁶ Catherine Coron, « La Politique de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni », in Imelda Elliott, Michael Murphy, Alain Payeur et Raymond Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et in Higher Education and Globalisation*, Bruxelles, De Boeck, septembre 2011, chapitre 11, pp. 161- 173 (13 pages), p. 163.

⁸⁷ Catherine Coron, "Wellbeing: a Genuine British Cultural, Social and Economic notion?", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, p. 71.

⁸⁸ Catherine Coron, "The Economic Impact of Chinese Students' Circular Migration in the United Kingdom", in Tsai-Man C. Ho and Louella Cheng (dir.), *Economic Dynamism in the Sinospheres and Anglospheres – Identities, Integration and Competition*, Centre of Asian Studies Occasional Papers and Monographs, n° 161, Hong Kong University, 2010, p. 260.

L'article paru en juin 2017 et traitant des politiques britanniques en matière de bien-être revenait, quant à lui, sur les propos de Theresa May prononcés dans un discours peu de temps après sa nomination au poste de Premier ministre où elle évoquait sa vision de la stratégie industrielle du Royaume-Uni et le « problème » persistant de la productivité⁸⁹. Cela m'a permis de montrer que cette question qui faisait déjà débat dans les années 1970 où le Royaume-Uni a commencé à se laisser distancer par ses principaux partenaires économiques⁹⁰ était toujours d'actualité et représentait une faiblesse structurelle de l'économie britannique et sur laquelle les investissements en capital humain pouvaient avoir un impact.

En lien avec l'analyse de discours, la question de la traduction de certaines notions, et plus spécialement celle des termes économiques et théoriques a parfois été difficile à résoudre tant les termes étaient chargés de connotations culturelles et avaient un contexte tellement différent de celui du français qu'ils devenaient quasiment impossibles à traduire.

En effet, travailler en utilisant l'approche comparatiste entre la France et le Royaume-Uni oblige le chercheur à faire référence à des sources en français et en anglais. Cela pose souvent des problèmes de traduction. Je vais évoquer quelques-uns des principaux termes qui m'ont amenée à analyser le contexte culturel en détail avant de réussir à les définir pour finalement proposer une traduction. Mon choix a été guidé soit par leurs nombreuses occurrences⁹¹, soit par l'importance de la thématique de recherche à laquelle ils se rapportaient.

⁸⁹ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, "British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, pp. 154-155.

⁹⁰ Peter Curwen, "UK productivity back at its pre-crisis level", *BBC*, 6 octobre 2016, <<http://www.bbc.com/news/business-37574985>>.

⁹¹ J'ai eu recours à l'outil en ligne Calculis et à l'Analyse Sémantique Latente (ASL) : « L'ASL vise à construire un espace sémantique de très grandes dimensions à partir de l'analyse statistique des cooccurrences dans un corpus de textes. Cet espace sémantique est ensuite employé pour estimer la similarité sémantique entre des mots, des phrases, des paragraphes et même des textes. L'idée sous-jacente, bien établie en linguistique, est que des mots similaires apparaissent dans des contextes similaires. Le point de départ de l'analyse est un tableau lexical qui contient le nombre d'occurrences de chaque mot dans chacun des documents qui composent un corpus souvent constitué de plusieurs millions de mots, un document pouvant être un texte, un paragraphe ou même une phrase. » voir Yves Bestgen, « Évaluation automatique des textes et cohésion lexicale », *Discours*, n° 11, 2012, <<http://discours.revues.org/8724>>, p. 5.

En premier lieu viennent les termes « d'éducation », et de « formation » qui ne recourent pas les mêmes réalités en France et au Royaume-Uni. Le terme anglais « *education* » a un sens plus large et peut parfois signifier l'équivalent du français « formation », par exemple sur un CV. Dans le même registre, l'expression « on-the-job training » n'a pas de véritable équivalent en français car l'expression « formation sur le tas » est souvent comprise avec un sens péjoratif, alors que le terme anglais fait référence à l'acquisition de l'expérience professionnelle.

Un autre exemple intéressant est celui du terme « *employability* » qui a donné lieu à un néologisme : l'employabilité. Il est aussi à relever qu'en France dans les ouvrages de référence relatifs au thème de l'éducation inclusive, on emploie fréquemment le terme élèves « handicapés », alors qu'au Royaume-Uni il est considéré comme très péjoratif et le seul terme utilisé est « *pupils with special educational needs* » qui renvoie à une autre vision de la réalité.

Lors de la présentation de mon travail à Cambridge en mai 2017, mon auditoire anglophone a été intéressé par le sujet et j'ai eu à répondre à beaucoup de questions mais la remarque concernant la maladresse de l'emploi du mot « handicapé » n'a pas manqué d'être faite. Je reconnais bien volontiers qu'il m'a semblé tout de même bien difficile d'expliquer que l'emploi du terme ne pose pas autant de problèmes en France.

2.2.6. La dimension empirique : la méthodologie de l'enquête et l'analyse des données statistiques

Dans plusieurs de mes travaux de recherche, comme par exemple la série d'articles sur la formation de l'entrepreneur ou bien la mesure du bien-être au travail, j'ai eu recours à des enquêtes pour vérifier de façon empirique la validité de certaines idées théoriques.

Les recherches sur la notion de bien-être économique au travail au Royaume-Uni m'ont ainsi fourni l'occasion de pouvoir réaliser et exploiter statistiquement à grande échelle

une enquête réalisée en équipe avec ma collègue Louise Dalingwater et un doctorant en statistiques⁹².

Je dois souligner que je n'ai pas été formée à ce travail d'enquête de terrain, à la différence d'étudiants en sociologie ou en statistiques, par exemple. Je me suis donc formée en étudiant les différentes méthodes utilisées en la matière, et grâce aux différents échanges lors d'un travail au sein d'une équipe multidisciplinaire.

Il me faut aussi reconnaître la difficulté de cet exercice pour un chercheur en civilisation britannique. La rédaction des questions est particulièrement délicate, et c'est souvent seulement lors de l'exploitation des résultats, à la lecture des réponses, que je me suis aperçue qu'il aurait fallu formuler les questions autrement. J'ai ainsi beaucoup appris par la pratique, et chaque nouvelle enquête me permet d'améliorer ma technique et ma méthode.

L'autre écueil potentiel est celui de l'établissement des statistiques qui exigent aujourd'hui une grande maîtrise des mathématiques. Or, les études en civilisation britannique ne nous donnent pas accès à une formation dans ce domaine qui nous permettrait de comprendre la complexité de ces méthodes. C'est là que la pratique des mathématiques financières dans le cadre mon expérience professionnelle passée m'a permis de pouvoir mieux m'adapter et de comprendre certains calculs grâce aux explications des collègues experts en la matière.

Le fait de pouvoir travailler en équipe avec un doctorant dans ce domaine m'a facilité la tâche et permis d'apprendre, mais surtout de mieux comprendre le fonctionnement de la méthode de l'enquête, et le cas échéant, de prendre conscience de mes erreurs. Ainsi, celles ayant trait à la rédaction du questionnaire. Ce fut le cas pour les échelles de rémunération pour lesquelles nous avons opéré une distinction entre la France et le Royaume-Uni, lors de la rédaction des questions et des réponses de l'enquête, afin de respecter les spécificités de chaque contexte économique, social et culturel. Suite à l'exploitation statistique des données, nous nous sommes rendu compte que certaines réponses aux questions à choix multiples n'étaient pas comparables entre les deux pays.

⁹² Catherine Coron et Jean-Luc Coron, "British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, pp. 157-158.

Dans le cadre de cette enquête sur le bien-être, un questionnaire a été soumis, entre septembre 2013 et mars 2014, à un panel de 1008 salariés, dont 415 Français et 593 Anglais, qui ont tous répondu en ligne à 44 questions rédigées en français et en anglais, avec à la fin un espace d'expression et de commentaire libre. La méthode d'évaluation était ainsi à la fois quantitative, avec les questions à choix multiples, mais aussi qualitative avec l'analyse des commentaires libres.

Le principal objectif visait à mesurer l'influence de différents paramètres sur le degré de bien-être sur le lieu de travail. Dans cette perspective, nous avons donc tout d'abord demandé aux personnes interrogées de nous renseigner sur leur niveau de satisfaction, ce qui relève du bien-être subjectif. Puis, nous avons complété avec des questions d'ordre plus objectif, comme le temps passé dans les transports afin de se rendre sur le lieu de travail et le nombre d'heures travaillées. Là encore, nous avons posé la question de la manière dont les personnes ressentaient ces temps de trajet et de travail. Il s'agissait là à nouveau d'une dimension subjective.

Nous avons ainsi tenté de mesurer le bien-être « subjectif », c'est-à-dire celui des principaux intéressés, la façon dont ils vivaient leurs conditions de travail. Ce type d'enquête est assez rare sur le plan national et n'existe pas sous l'angle de l'approche comparatiste. L'ONS a procédé à ses mesures du bien-être dès 2008 avec un questionnaire qui est différent de celui utilisé par les enquêtes de l'INSEE.

Chaque fois que cela était possible nous avons mesuré l'aspect subjectif et objectif, afin de ne pas nous limiter à la seule mesure de la satisfaction, mais de rendre compte du bien-être au travail tel que nous l'avons défini précédemment.

Les paramètres qui ont été retenus pour cette étude étaient notamment l'âge, la catégorie socio-professionnelle, le type de contrat (à durée déterminée ou non), le nombre d'heures travaillées, le risque de licenciement, le niveau d'éducation, l'opinion sur le nombre d'heures travaillées, la parité au travail, le fait de travailler dans le public ou le privé, les relations avec les collègues et le supérieur hiérarchique, la rémunération et la sécurité de l'emploi. Il est important de noter que les réponses qualitatives pouvaient différer d'un pays à l'autre pour des raisons culturelles mais aussi à cause des nuances de traduction, ce qui a constitué l'une des difficultés de l'analyse statistique de l'enquête.

Les étapes successives de l'exploitation des résultats sont détaillées dans les paragraphes qui suivent.

Notre méthode de travail a consisté tout d'abord à prendre en compte les contraintes statistiques afin d'être scientifiquement plus justes, c'est-à-dire à effectuer les tests statistiques du chi² qui permettent de confirmer la validité et la pertinence de nos hypothèses en utilisant des outils mathématiques. Grâce aux résultats de ces tests, nous avons été en mesure d'évaluer le pourcentage des personnes satisfaites au travail, d'établir un intervalle de confiance, et d'identifier les facteurs susceptibles d'influer sur le bien-être au travail.

En statistique, pour estimer le taux de satisfaction, on calcule la moyenne de ce taux d'après les données. Ensuite, pour savoir si l'estimation est suffisamment précise, on crée un intervalle de confiance en faisant un calcul statistique⁹³. Un intervalle de confiance, de 95 % par exemple, est une plage de valeurs autour desquelles on est sûr que le taux de satisfaction réel se trouvera avec 95 % de chances dans cet intervalle.

Grâce à ces intervalles de confiance, on peut voir si les écarts de satisfaction mesurés par le sondage sont significatifs. Par ailleurs, il existe aussi en statistique des tests qui visent à vérifier l'indépendance des variables. Si l'on soupçonne que le taux de satisfaction dépend du niveau de rémunération, le test dit chi² nous dira s'il est raisonnable d'exclure l'indépendance des variables. Néanmoins, il est possible d'échouer à établir la dépendance, soit parce que l'échantillon des sondés est trop faible, soit parce qu'il y a certes une dépendance mais qu'elle est trop faible pour être mesurée.

Lorsque les variables sont dépendantes, il y a un lien de cause à effet et les facteurs ont un impact sur le niveau de bien-être. Par exemple, nous avons pu établir que les niveaux de qualification avaient un impact sur le niveau de bien-être.

Nous avons constaté avec les résultats à notre disposition que les variables suivantes avaient une influence sur le taux de satisfaction : le risque de licenciement, le niveau

⁹³ Les personnes qui répondent au sondage ont plusieurs choix de réponses possibles pour chaque question. Chacun de ces choix a une certaine probabilité d'apparaître qui correspond au taux de satisfaction. Au vu des observations dont nous disposons, un calcul mathématique peut nous donner un intervalle de confiance associé à un certain pourcentage. L'intervalle de confiance est tel que le taux de satisfaction réel (différent du taux de satisfaction moyen) aura ce même pourcentage de chances de se trouver dans cet intervalle de confiance.

d'éducation en Grande-Bretagne, l'opinion sur le nombre d'heures travaillées, le sexe en cas de mauvaise parité en France, les relations avec les collègues et avec les supérieurs hiérarchiques, la rémunération, et la sécurité de l'emploi en Grande-Bretagne.

Il existe des limites à l'analyse statistique. Ainsi il est important de noter que nos données ne peuvent établir une causalité. Par exemple pour la Grande-Bretagne, on ne peut pas dire avec notre enquête que le niveau d'éducation est la cause directe d'une meilleure satisfaction au travail.

Tout ce que l'on peut établir c'est une corrélation. C'est à-dire que les variables dépendent l'une de l'autre. Une corrélation signifie seulement que des personnes n'ayant pas le même niveau d'éducation ont des taux de satisfaction différents. Cet écart de taux de satisfaction pourrait être dû au fait que ceux qui ont une meilleure éducation, ont un meilleur salaire et donc une meilleure satisfaction au travail. Ainsi le niveau d'éducation n'influerait pas directement sur le bien-être au travail mais le niveau de rémunération pourrait lui être la cause d'une meilleure satisfaction au travail.

Nous n'avons pas été en mesure de dire statistiquement que les variables suivantes avaient une influence sur le taux de satisfaction : l'âge, les catégories socio-professionnelles, le type de contrat de travail (à durée déterminée ou pas), le nombre d'heures travaillées, le niveau d'éducation en France, le fait d'être dans le public ou le privé, la rémunération en France. Il est possible que nous n'ayons pas pu voir l'influence de ces paramètres sur le taux de satisfaction soit parce que les écarts n'étaient pas assez grands, soit parce que ces paramètres n'avaient pas d'influence.

Malheureusement, l'analyse de la partie qualitative de notre enquête, c'est-à-dire tous les commentaires recueillis, ne nous a été d'aucune aide concernant l'impact des niveaux d'éducation sur le niveau de bien-être. Un seul s'est révélé utile qui émanait d'un salarié britannique regrettant le fait que :

Depuis que j'ai obtenu mon diplôme, j'ai eu beaucoup de mal à garder un emploi adapté à mes qualifications sans travailler pour rien, et à la fin j'ai dû prendre un emploi non qualifié afin de pouvoir gagner un salaire minimum et payer mes factures. Cela a eu un impact très négatif sur ma perception du bien-être au travail.⁹⁴

⁹⁴ “*Since graduating with a degree I have found it very difficult to secure a graduate job without first working for free, and in the end, have had to settle for an entry level job earning minimum wage in order to pay the bills. This has a very negative effect on my job satisfaction.*” Source : Enquête menée en 2014 par Louise Dalingswater et Catherine Coron. Exploitation statistique réalisée par Jean-Luc Coron.

D'autre part, puisque la loi du marché, la finance et la recherche du profit étaient des valeurs importantes pour le modèle du marché du travail néo-libéral britannique, nous avons commencé par étudier le bien-être ressenti au travail en fonction de la rémunération afin de voir s'il y avait une différence avec la France.

L'individualisme, la compétition et l'impact du coût élevé des études nous ont également semblé être des caractéristiques importantes à observer dans notre enquête. Nous avons réussi à atteindre cet objectif en analysant le niveau de bien-être au travail en fonction du niveau d'éducation.

J'ai développé ces éléments en détail dans l'article paru en juin 2017⁹⁵.

De la même manière, les entreprises en France et au Royaume-Uni demandent parfois à des consultants extérieurs de mesurer le bien-être subjectif au travail, mais les données ne sont pas identiques et sont donc difficiles à comparer. Ainsi nous nous sommes aperçus lors de la traduction des questions de l'anglais au français, lors de l'enquête sur le bien-être au travail au Royaume-Uni et en France, de la diversité des données à comparer. Je pense en particulier au découpage géographique des régions qui est relativement simple au Royaume-Uni, mais plus compliqué en France de par sa diversité. Établir des tranches de salaires équivalentes alors que les devises et les systèmes de taxation ne sont pas les mêmes demande beaucoup de réflexion. Avoir la possibilité de travailler en binôme avec ma collègue britannique Louise Dalingwater nous a donné un peu plus d'aisance et fourni l'occasion d'échanger et de développer nos connaissances sur ces sujets.

D'autre part, procéder à une enquête au Royaume-Uni entraîne des coûts car même si les questions sont posées par internet⁹⁶, un relais sur place s'avère nécessaire si l'on veut pouvoir terminer l'enquête dans des délais raisonnables. Celle sur le bien-être a duré un an et demi.

Nous avons pris en charge les cent cinquante premières questions au Royaume-Uni et en France, puis demandé à une entreprise britannique spécialisée dans la conduite de ce type

⁹⁵ Catherine Coron, "Wellbeing: a Genuine British Cultural, Social and Economic notion?", in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, 69-77, p. 71.

⁹⁶ Nous avons créé un site spécifique dédié à notre enquête, avec un questionnaire en français et en anglais.

d'enquête par internet de terminer les 400 autres dans chaque pays moyennant finances. L'idée venait de Louise Dalingwater qui avait eu l'occasion de prendre contact avec cette entreprise et qui s'est chargée de l'interface avec cette société. Leur travail consistait à faire remplir les questionnaires en fonction de notre cahier des charges. Nous pouvions récupérer les données en ligne et ensuite procéder à leur traitement.

Nous avons ainsi testé le questionnaire lors des premières questions, afin de gagner du temps et nous assurer de la représentativité de l'échantillon de personnes interrogées.

Les enseignements que nous avons pu tirer de cette expérience sont nombreux. Le premier point important est qu'il ne faut pas sous-estimer le temps nécessaire à l'élaboration des questions. Une phase de test est d'ailleurs quasiment indispensable. D'autre part, il est essentiel de pouvoir mettre en place des équipes multidisciplinaires afin de pouvoir mener à bien ces enquêtes et de les exploiter dans les meilleures conditions.

L'autre type d'enquête que j'ai pu mener au cours de mes recherches était celle sur la formation des entrepreneurs⁹⁷. Elle a été réalisée avant celle sur le bien-être et j'ai eu recours à l'approche déductive pour réussir à identifier les parcours-types de formation des entrepreneurs dans les différents pays.

Il s'est agi alors de trouver suffisamment de données sur la formation de cinquante entrepreneurs dans chaque pays. Cela n'a pas été chose facile, et pour cause, bon nombre d'entre eux avaient quitté le système scolaire assez tôt et ne souhaitaient pas nécessairement que cela se sache.

Les éléments en France ont pu être trouvés dans les annuaires des écoles, dans le cas où ils avaient fait des études d'ingénieur ou de commerce par exemple. De telles sources n'existent pas au Royaume-Uni où en revanche la littérature sur la biographie des entrepreneurs est florissante⁹⁸.

Les recherches effectuées pour les entrepreneurs chinois ont été les plus difficiles à réaliser, à cause de la barrière de la langue. Et ainsi pour chaque nouveau pays comparé,

⁹⁷ Catherine Coron, "The impact of Education and Training systems on Entrepreneurship: a comparative approach between the United Kingdom and France", *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, vol. IV., n° 2, octobre 2008, <<http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIV2008aberdeen.pdf>>, pp. 4-39, (36 pages).

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 8 à 10.

il a fallu intégrer et comprendre le mode de fonctionnement de la communication de ce type d'informations⁹⁹ sur la formation des entrepreneurs.

Toutes ces enquêtes m'ont beaucoup appris en termes de méthode de recherche. Des enquêtes simples sur les parcours de formation des entrepreneurs, je suis passée aux enquêtes statistiques à grande échelle sur la perception du bien-être au travail. Les problèmes à résoudre sont devenus plus importants au fur et à mesure, mais ils m'ont permis de mieux cerner le contexte culturel, politique, économique et social de l'objet de mes recherches.

La recherche en civilisation britannique nécessite le recours à des méthodes très variées qui ont toutes en commun d'appartenir aux sciences sociales. J'ai souvent été amenée à compléter ma formation à ces autres approches, à la fois par la pratique, et grâce à des échanges lors de travaux de recherche menés avec des chercheurs d'autres disciplines.

⁹⁹ Voir Catherine Coron, "Entrepreneurs' Education and Training Environment: A multicultural Perspective", in Alain Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 3, Cheltenham, Edward Elgar, août 2010, pp. 122-131 (9 pages), pp. 123-124.

3. Troisième partie : Cohérence et évolution des thématiques

La troisième partie de ce document de synthèse a pour objet de mettre en lumière la cohérence, et de décrire l'évolution, des thématiques de recherche sur lesquelles j'ai travaillé au cours de ces dernières années.

3.1. Capital humain et emploi : de l'approche empirique à théorie

Le point de départ de cette thématique de recherche résidait dans l'expérience professionnelle acquise dans l'entreprise, suivie d'une courte période de chômage. Ces deux étapes m'avaient sensibilisée aux difficultés rencontrées par les salariés sur le marché du travail après un licenciement pour raison économique. Je m'étais rendue compte qu'un niveau de formation élevé et des capacités d'adaptation pouvaient faciliter le retour à l'emploi.

De surcroît, la seule manière de retrouver un emploi était d'envisager un changement de métier souvent imposé à cause du manque d'offres d'emploi dans leur domaine de compétence. Tout cela entraînait donc des besoins en formation. Je m'interrogeai donc sur les offres de formation dans le cadre des politiques publiques en France et au Royaume-Uni, sur leur contenu, leur efficacité, et puis par la suite, je décidai de m'intéresser aux niveaux de formation dans les deux pays.

Aussi, lorsque la question de choisir un sujet de DEA s'est posée, je me souviens très bien d'avoir été présenter mon projet sur l'importance de la formation et de l'emploi des jeunes au Royaume-Uni dans un contexte d'élections législatives à Madame le Professeur Monica Charlot, alors responsable du DEA de civilisation britannique contemporaine à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Elle avait approuvé ce choix en mentionnant l'importance de l'éducation et de la formation des jeunes pour la société britannique dans son ensemble.

Elle m'avait également suggéré de m'intéresser aux sondages d'opinion pour cerner en quoi ces questions étaient un objet d'intérêt pour les électeurs et de commencer mon travail de recherche en les analysant en détail.

Ce fut ma première expérience dans ce domaine et ma recherche débuta par une démarche empirique fondée sur une expérience personnelle. Je n'avais jamais travaillé sur ce type de document auparavant et il me fallut me familiariser avec ce type d'enquête, ses méthodes et l'analyse des résultats. Je devais trouver un historique des sondages de façon à pouvoir comparer dans le temps l'évolution des préoccupations des principaux électeurs. Ma recherche m'obligea à franchir le seuil du British Council qui disposait à l'époque d'une bibliothèque de travail confortable et très bien documentée. C'était le seul endroit à Paris où l'on pouvait trouver un historique des sondages Gallup au Royaume-Uni.

Mon mémoire de recherche de DEA traitait donc de la formation sous le gouvernement travailliste et présentait la situation en 1998, alors que celui-ci venait tout juste de remporter les élections législatives.

J'essayai d'y montrer qu'en accordant de l'importance à la formation, l'objectif était d'investir dans ce que les économistes appellent le capital humain. L'éducation était clairement apparue comme un thème prioritaire de la campagne électorale de 1997 et venait en première place dans le programme du parti travailliste où elle était *quasi* systématiquement associée à l'emploi.

C'est justement dans ce document que les travaillistes annoncèrent leur volonté de donner plus de poids au ministère de l'Éducation et de l'Emploi¹⁰⁰. Le ministère de l'Éducation et des Sciences (DES¹⁰¹) a d'ailleurs été rebaptisé en 1998 ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE¹⁰²), sans doute pour bien faire prendre conscience de l'intention du gouvernement de Tony Blair de faire jouer un rôle décisif à l'éducation et à la formation dans la lutte contre le chômage. Quelques années plus tard, en 2001, ils devaient changer à nouveau son nom en « ministère de l'Éducation et des Compétences »¹⁰³.

En 1997, le parti travailliste dans son programme électoral envisageait la formation sous un angle économique et financier, comme un investissement, puisqu'elle avait un coût,

¹⁰⁰ "With Labour, the Department for Education and Employment will become a leading office of State", Labour Party Manifesto, 1997, p. 7.

¹⁰¹ *Department for Education and Science.*

¹⁰² *Department for Education and Employment.*

¹⁰³ *Department for Education and Skills, DfES.*

qui devait augmenter la capacité des individus à retrouver un emploi, c'est-à-dire accroître le niveau d'employabilité des jeunes chômeurs de longue durée.

La volonté des travaillistes était de réaliser un investissement sur le long terme visant à augmenter leurs niveaux de qualification et leurs compétences afin de leur permettre de se retrouver davantage en adéquation avec le marché du travail. Il s'agissait donc bien d'un investissement en capital humain.

Dans ce mémoire de DEA, je revenais sur la définition de Gary Becker du capital humain :

(...) toute activité qui influe sur le revenu monétaire et psychique à venir suite à un investissement humain (...) Les formes variées que peuvent revêtir un tel investissement sont l'éducation, la formation sur le tas, les soins médicaux, les migrations, et les enquêtes sur les prix et les revenus. (...) Mais tous ces investissements améliorent les niveaux de qualification, le savoir ou la santé et en conséquence rapportent de l'argent ou un bénéfice psychique.¹⁰⁴

Puis, afin de montrer la relation entre l'investissement en capital humain et la productivité du travail, je faisais référence à la nouvelle théorie de la croissance dont l'un des modèles reposait sur l'idée selon laquelle :

Les investissements en capital humain exercent un effet d'entraînement, en ce sens que l'accumulation de capital, par les entreprises ou les particuliers, accroît également la productivité du capital détenu par les autres.¹⁰⁵

Comme on peut le voir, les idées principales qui ont conduit ma recherche jusqu'à aujourd'hui étaient déjà ébauchées. Et au début de ce parcours de recherche, mes travaux ont commencé par envisager le capital humain dans le contexte du marché de l'emploi au Royaume-Uni.

¹⁰⁴ "(...) activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resource in people. These investments are called human capital.

The many forms of such investments include schooling, on-the-job training, medical care, migration, and searching for information about prices and incomes. (...) But all these investments improve skills, knowledge, or health, and hereby raise money or psychic incomes". Gary S. Becker, Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago, University of Chicago Press, 3e édition, 1964, 1975, 1993, p. 11.

¹⁰⁵ Robert E. Lucas, "On the Mechanisms of Economic Developments", *Journal of Monetary Economics*, col. 22(1), 1998, in OCDE, *Technologie, productivité et création d'emplois*, Paris, OCDE, vol. 2, 1996, p. 30.

Suite à la soutenance de mon mémoire de DEA en 1998, je décidai de poursuivre et d'approfondir mes recherches sur les investissements en capital humain au Royaume-Uni et procédai à l'inscription de mon sujet de thèse : *La formation : priorité et nécessité économique pour le gouvernement travailliste de Tony Blair*¹⁰⁶.

Trois ans avant la soutenance de thèse, le CERVEPAS, le Centre d'Études et de Recherche sur la Vie Économique des Pays Anglo-Saxon, le groupe de recherche qui m'accueillait en tant que doctorante, m'offrit l'occasion de présenter une première communication scientifique lors d'un colloque, suivie de la publication d'un article¹⁰⁷ dans un ouvrage collectif sur la thématique « travail et emploi » qui était alors celle du CERVEPAS.

Cet article avait pour objectif de mesurer l'importance de la place et du poids de la formation dans la politique de l'emploi du gouvernement travailliste.

Peu de temps après leur victoire aux législatives de mai 1997 et suite à une campagne où le slogan « Education, education, education ! » avait souligné à quel point la réforme de l'éducation et de la formation était essentielle dans la stratégie des travaillistes, 25 % des jeunes Britanniques âgés de 16 à 18 ans étaient toujours exclus des systèmes d'enseignement et de formation et le taux de chômage de cette catégorie de la population était passé de 20,5 % en 1990 à 30,6 % en 1997. D'autre part, 31 % des jeunes de 20 à 24 ans ne disposaient d'aucune qualification en 1997 (alors qu'ils n'étaient que 20,1 % dans de cas en 1990)¹⁰⁸. L'étude des programmes de formation et des politiques mises en œuvre pour accroître les investissements en capital humain au Royaume-Uni représentait à l'époque une thématique de recherche riche et pleine d'enseignements pour l'économie dans son ensemble.

¹⁰⁶ Catherine Coron, Thèse de doctorat, *La formation : priorité et nécessité économique pour le gouvernement travailliste de Tony Blair*, soutenue le 15 décembre 2003, à l'université Sorbonne Nouvelle Paris III, préparée sous la direction du Professeur Martine Azuelos.

¹⁰⁷ Catherine Coron, « Formation et emploi : le débat actuel », in Martine Azuelos and Marie-Claude Esposito (dir.), *Travail et emploi, l'expérience anglo-saxonne. Aspects contemporains*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 243-264 (22 pages).

¹⁰⁸ Source : *Labour Force Survey*, in Florence Lefresne, « Un *New Deal* en faveur des jeunes et des chômeurs de longue durée au Royaume-Uni », *Problèmes économiques*, n° 2.575, 1^{er} juillet 1998, p. 31.

3.1.1. De l'économie de l'éducation à la théorie du capital humain

Choisir comme champ de recherche la « formation » se justifiait par le fait qu'il s'agissait d'étudier le système d'organisation de la formation professionnelle, son impact et ses actions possibles sur l'emploi.

La formation était donc envisagée comme l'ensemble des savoirs et des compétences permettant à un individu de trouver sa place, et de la préserver dans l'économie et la société de son pays en accédant au marché du travail.

Cette définition privilégiait la vision économique : former à des compétences, des connaissances et à un savoir pour faciliter l'accès à un emploi bien précis. Elle s'opposait à la vision humaniste, celle d'un enseignement visant à former l'esprit critique et consistant à apprendre à raisonner de façon logique et convaincante, à transmettre une culture générale et des valeurs facilitant la vie et l'intégration dans la société.

On peut aussi se référer à nouveau à la notion de capital humain que j'ai mentionnée au début de la synthèse, telle qu'elle apparaît dans les travaux d'Adam Smith pour qui l'acquisition de talents lors de l'éducation, les études ou l'apprentissage, représentait une réelle dépense, et devenait un capital pour la personne. Ces talents font partie de sa fortune mais aussi de celle de la société à laquelle elle appartient¹⁰⁹. L'économiste américain Gary Stanley Becker a aussi fait référence dans ses travaux à cette citation d'Alfred Marshall « le capital qui a le plus de valeur est celui qui est investi dans les êtres humains »¹¹⁰.

La recherche en économie de l'éducation a véritablement débuté au début des années 1960 avec les travaux de Théodore W. Schultz, Edward Denison, Gary Becker et Jacob Mincer, initiateurs de la théorie du capital humain. Les travaux de recherche que j'entrepris en vue de la soutenance de ma thèse mettaient l'accent sur une définition de la

¹⁰⁹ “*The acquisition of such talents, by the maintenance of the acquirer during his education, study, or apprenticeship, always costs a real expence, which is a capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents, as they make a part of his fortune, so do they likewise of that of the society to which he belongs.*” Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*, 1776, Londres, Methuen, 1904, 5e édition, livre II, chapitre 1, paragraphe 17, page 4.

¹¹⁰ “The most valuable of all capital is that invested in human beings”, Alfred Marshall, *Principles of Economics*, 1890, Londres, Macmillan, 1920, 8e édition, livre VI, chapitre IV, paragraphe 11, p. 50.

formation se référant sur le plan de la recherche théorique à cette notion que les économistes appellent le « capital humain ».

L'objectif consistait donc à aborder une question économique avec un *a priori* délibérément conforme à la dimension humaniste selon la vision de Schultz de la façon dont il faut comprendre le terme de « capital humain », ainsi que je vais le développer par la suite, tout en conservant à l'esprit l'objectif économique de la rentabilité d'un investissement. Il fallait donc étudier dans quelle mesure il était possible de concilier les deux approches.

Dans un article publié beaucoup plus tard, en 2016¹¹¹, je suis revenue sur ce concept qui a été si fondamental dans ma recherche sur les liens entre formation et emploi, en me référant tout d'abord à la définition qu'en donne Gary Becker, qui obtint le prix Nobel d'économie en 1992 pour ses travaux sur les effets des investissements en termes de formation et d'éducation sur l'emploi, par le biais de l'augmentation des gains de productivité et donc de profits pour les entreprises, et de revenus¹¹² pour les salariés qui en résultent. Becker définit le capital humain de la façon suivante :

L'enseignement primaire et secondaire, un cours de formation à l'informatique, les dépenses de soins médicaux et les conférences sur les vertus de la ponctualité et de l'honnêteté représentent aussi un capital. Elles permettent d'accroître les revenus d'une personne, d'améliorer son état de santé, et de lui donner de meilleures habitudes durant une bonne partie de sa vie. Par conséquent, les économistes considèrent les dépenses consacrées à l'éducation, à la formation, aux soins médicaux, et ainsi de suite, comme des investissements en capital humain. On les appelle capital humain parce que les personnes ne peuvent être dissociées de leur savoirs, de leurs compétences, de leur santé, ou bien des valeurs auxquelles elles adhèrent de la même façon qu'on peut les distinguer de leurs actifs financiers et physiques. L'éducation, la formation et la santé constituent les investissements en capital humain les plus importants¹¹³.

¹¹¹ Catherine Coron, "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon Neo-liberal model of capitalism since 1970", in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, Revue LISA/LISA e-journal, vol. XIV, n°1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8836>>, 14 pages.

¹¹² "Earnings".

¹¹³ "Schooling, a computer training course, expenditures on medical care, and lectures on the virtues of punctuality and honesty are also capital. That is because they raise earnings, improve health, or add to a person's good habits over much of his lifetime. Therefore, economists regard expenditures on education, training, medical care, and so on as investments in human capital. They are called human capital because people cannot be separated from their knowledge, skills, health, or values in the way they can be separated from their financial and physical assets. Education, training, and health are the most important investments in human capital". Gary S. Becker, "Human Capital", *The Concise Encyclopedia of Economics*, Library of

Cette théorie affirme que les coûts alloués à des dépenses d'éducation et de formation¹¹⁴, entre autres, représentent des investissements en capital. La particularité de ce type de capital est de ne pouvoir être distingué et de faire partie intégrante d'une personne, c'est la raison pour laquelle on ne peut pas le transférer d'une personne à une autre, ni l'échanger contre une somme d'argent, comme on peut le faire avec la plupart des autres biens économiques.

En économie, dans le contexte du modèle néo-libéral, l'éducation et la formation sont envisagées en termes de coûts et d'investissements. Théodore Schultz avait fait référence aux travaux de Gary Becker sur la formation acquise en milieu professionnel¹¹⁵, souvent appelée en français, avec une connotation un peu péjorative « formation sur le tas », et du théorème selon lequel « dans le contexte de marchés compétitifs, les employés paient tous leurs coûts de formation, et en définitive, aucun de ces coûts n'est supporté par l'entreprise »¹¹⁶. Ces coûts viennent réduire les revenus des employés sur le court terme et deviennent un investissement en les augmentant sur le long terme¹¹⁷.

Ces travaux justifiaient selon Schultz l'utilité de la recherche dans le domaine du capital humain dans le contexte du marché du travail qui est bien celui que j'ai choisi au début de mon parcours.

Toutefois, la particularité de ce capital est d'être intransférable, c'est-à-dire de faire partie intégrante de cette personne qui ne peut donc pas le céder à une autre¹¹⁸. Une bonne partie n'est d'ailleurs pas complètement évaluée car, ainsi que le fait remarquer Schultz, le temps libre consacré par beaucoup de personnes à approfondir leurs connaissances ou améliorer leurs compétences n'est pris en compte ni à un niveau individuel, ni de façon plus globale, dans la comptabilité nationale¹¹⁹. Il s'agit en quelque sorte d'un « auto-

Economics and Liberty, 2008, <<http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>>, consulté en juin 2017.

¹¹⁴ L'éducation et la formation constituent les principaux investissements en capital humain.

¹¹⁵ “*On-the-job training*”, Shultz, 1961, p. 10.

¹¹⁶ “(...) *in competitive markets employees pay all the costs of their training and none of these costs are ultimately borne by the firm*”, *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ Gary S. Becker, 1964, *op. cit.*, p. 16.

¹¹⁹ “*The use of leisure time to improve skills and knowledge is widespread, and it too is unrecorded*”. Theodore W. Schultz, “Investment in Human Capital”, *American Economic Review*, n° 51, mars 1961, p. 1.

investissement », les salariés consacrent du temps et parfois aussi souvent de l'argent à investir dans un savoir ou des compétences¹²⁰.

Le choix du terme « capital » appliqué à des êtres humains a été considéré dès l'origine du développement de cette notion par ses initiateurs comme soulevant un problème. Ainsi, Théodore Schultz, dans un discours en tant que président de l'association des économistes américains, l'*American Economic Association*, en 1961, faisait déjà remarquer combien il pouvait paraître délicat de mettre des personnes sur le même plan que de l'argent ou du matériel, allant même jusqu'à dénoncer les dérives possibles en évoquant celle de l'esclavage :

La seule pensée d'investir dans des êtres humains est choquante pour certains d'entre nous. Nos valeurs et nos convictions nous interdisent de considérer des êtres humains comme des biens, excepté dans le cas de l'esclavage, que nous abhorrons¹²¹.

Schultz concluait en argumentant sur le fait qu'en « investissant en eux-mêmes les personnes peuvent élargir l'éventail de choix qui s'offre à eux. C'est l'un des moyens pour des hommes libres d'améliorer leur bien-être »¹²². Cette référence permet d'ailleurs de mettre en évidence le lien existant entre le capital humain et le bien-être, domaines de recherche que j'ai développés par la suite.

Outre la définition proposée par Becker il faut également prendre en compte et rajouter l'idée de Théodore Schultz selon laquelle, avec la théorie du capital humain « les travailleurs deviennent détenteurs d'un capital, non pas grâce à la diffusion de la propriété d'actions d'une société, comme c'est le cas habituellement, mais grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences qui ont une valeur économique »¹²³.

Le cadre théorique du capital humain permet par conséquent de mettre en évidence les relations existant entre la formation et l'emploi dans le contexte de la recherche

¹²⁰ "(...) people invest in themselves and that this investment is very large", *Ibid.*, p. 2

¹²¹ "The mere thought of investment in human beings is offensive to some of us. Our values and beliefs inhibit us from looking upon human beings as capital goods, except in slavery, and this we abhor", *Loc. cit.*

¹²² "By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is one way free men can enhance their welfare". *Loc. cit.*

¹²³ "Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skills that have economic value." *Ibid.*, p. 3.

économique. Selon Théodore Schultz, « l'augmentation en capital humain pourrait bel et bien constituer l'une des caractéristiques principales d'un système économique »¹²⁴.

Il est important de noter que le capital humain peut être envisagé comme un coût correspondant aux dépenses induites par l'éducation, la formation, ou la santé pour la collectivité, mais aussi pour la personne elle-même.

Ainsi, les coûts d'opportunité¹²⁵ seront égaux aux rémunérations auxquelles cet individu va renoncer afin de pouvoir suivre un enseignement ou une formation. Le bénéfice attendu en retour sera alors représenté par un surcroît de salaire que cette personne pourra espérer obtenir sur le marché du travail. Ce coût sera alors transformé en un investissement en capital humain qui se traduira par une augmentation des connaissances et des compétences, mais aussi du revenu.

On l'aura compris, l'instrument de mesure essentiel est le salaire. Toutefois, en augmentant leur capital humain, les personnes diminuent également en théorie le risque de se retrouver exposées au chômage¹²⁶. La difficulté réside dans le fait de trouver une appréciation plus tangible du taux de rendement de l'éducation ou de la formation que celle de la diminution du risque de perdre son emploi.

Une autre approche, outre celle développée par Schultz et Becker relative à l'investissement en capital humain des individus, est celle adoptée par Paul Romer. Elle se situe au niveau macro-économique et vise à évaluer l'augmentation des stocks de capital humain dans une économie donnée. Le capital humain est alors envisagé comme un facteur endogène de la croissance et du développement économique, au même titre que l'innovation, le progrès technique ou les investissements dans les infrastructures. Il devient alors l'un des déterminants de la productivité d'une économie¹²⁷.

Selon Schultz, « lorsque l'on prend en compte la contribution du travail à la production, la capacité productive des êtres humains est maintenant bien plus importante que toutes

¹²⁴ (...) *its growth may well be the most distinctive feature of the economic system*”, *Ibid.*, p. 1.

¹²⁵ Les coûts d'opportunité représentent les revenus auxquels une personne renonce pendant sa formation dans l'espoir de gains supérieurs après l'obtention de ses qualifications.

¹²⁶ Jacob Mincer, *Schooling, Experience and Earnings*, New York, Columbia University Press, 1974.

¹²⁷ Paul Romer, « Human Capital and Growth: Theory and Evidence ». *NBER Working paper*, N° 3173, 1989 et Dominique Foray, *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, 2000.

les autres formes de richesses toutes ensemble »¹²⁸. Les travailleurs doivent selon lui être envisagés comme des capitalistes à cause du savoir et des compétences qu'ils ont acquis et qui ont une valeur économique.

Une telle vision permet d'envisager la recherche dans ce domaine dans la perspective de la croissance économique en interrogeant la façon dont le capital humain s'est développé sur une période donnée au Royaume-Uni. Une telle recherche va analyser le processus d'organisation du système d'éducation, de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur et du système de formation professionnelle, afin de réussir à déterminer les conditions de formation du capital humain et leur impact sur la productivité et la croissance de l'économie britannique.

Les deux façons d'envisager le capital humain que nous avons évoquées précédemment ont leurs limites. Tout d'abord, autant il est possible de quantifier les coûts des dépenses de formation et d'éducation qui sont du domaine du savoir-faire, autant il est bien plus ardu d'évaluer ceux de la formation au savoir-être, qui est, somme toute, aussi déterminant dans la recherche d'un travail. Nous avons vu aussi qu'il était presque impossible d'évaluer précisément ce que nous avons appelé les « auto-investissements en capital humain ».

D'autre part, il existe plusieurs types de capital humain. Gibbons et Waldman ont proposé, le capital humain d'ordre général ou formation générale¹²⁹ et celui plus spécifiquement dédié à l'entreprise¹³⁰, une typologie correspondant aux différentes tâches à réaliser au sein de l'entreprise qui s'organise en fonction du travail à réaliser. Cette typologie est donc moins spécifique à l'entreprise et se constitue essentiellement grâce aux formations et aux expériences professionnelles acquises en travaillant.

Il s'agit de compétences spécifiques à un poste de travail comme par exemple celles que possède un comptable ou un plombier¹³¹. Toutefois, quelle que soit la catégorie, dans sa dimension économique le capital humain correspondra toujours à des compétences

¹²⁸ *“Measured by what labor contributes to output, the productive capacity of human beings is now vastly larger than all other forms of wealth taken together”*, Schultz, *Ibid*, p. 2.

¹²⁹ *“General human capital”* Robert Gibbons et Michael Waldman, *“Task-Specific Human Capital”*, *The American Economic Review*, Mai 2004, n° 94-2, p.203-206.

¹³⁰ *“Firm specific human capital”*, *Ibid*.

¹³¹ *Ibid*.

susceptibles d'améliorer la productivité du travail, et celle de l'entreprise qui pourra faire le choix à son tour d'accroître les salaires.

Cette relation constitue l'un des postulats de la théorie néoclassique du capital humain reposant sur l'hypothèse d'un marché du travail en situation de concurrence parfaite. Or le marché du travail ne fonctionne pas dans un contexte de concurrence parfaite. Tout d'abord, il est très réglementé par le droit du travail et les conventions collectives par exemple.

D'autre part, les coûts de recrutement et de recherche d'emploi sont élevés pour l'employeur et le demandeur d'emploi. Il existe aussi une asymétrie de l'information sur le niveau des salaires. Et enfin, le niveau de capital humain d'une personne est souvent difficile à évaluer¹³².

On peut constater qu'il existe un lien entre la théorie du capital humain et l'approche néolibérale de l'économie, ou pour dire les choses autrement, que la théorie du capital humain s'inscrit dans le cadre idéologique plus général du néolibéralisme.

Ces éléments théoriques amènent tout naturellement à nouveau la question de la définition et de la mesure de la valeur économique de l'acquisition du savoir et des savoir-faire. Ainsi, à titre d'exemple, en France en 2014, la dépense nationale consacrée à la formation professionnelle continue et l'apprentissage s'élevait à 31,6 milliards d'euros, soit 1,5 % du PIB, sans changement notable par rapport à 2010 et à un niveau comparable à celui d'avant la crise de 2008¹³³.

Il est intéressant de relever que l'OCDE qui a publié jusqu'en 2010 les chiffres pour le Royaume-Uni, où les dépenses publiques consacrées à la formation cette année-là s'élevaient à 0,02 % du PIB¹³⁴, en détaillant les dépenses pour la formation, a cessé de le faire à partir de 2013. Il est fort possible que le changement de gouvernement ait eu un impact sur les mesures et que le gouvernement conservateur ait décidé de ne pas mettre l'accent sur ce poste budgétaire. L'explication n'a pas été mentionnée dans la publication de l'OCDE. En 2011, le Royaume-Uni consacrait 0,5 % du PIB à des dépenses publiques

¹³² Alexandre Guillard et Josse Roussel, « Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept », *Management et Avenir*, 2010/1, n° 31, p. 164.

¹³³ Ce sont les derniers chiffres disponibles publiés par la Dares dans *Dares Résultats*, n° 41, juin 2017, <<http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2017-041.pdf>>, consulté en juin 2017, p. 1.

¹³⁴ OECD, *Employment Outlook 2012*, OECD Publishing, <DOI:10.1787/empl_outlook-2012-en>, P. 258.

liées aux programmes du marché du travail. Celles-ci sont définies comme étant « des dépenses afférentes aux services publics de l'emploi, à la formation, aux aides à l'embauche et à la création d'emplois directs dans le secteur public ainsi qu'aux allocations chômage »¹³⁵.

A titre de comparaison, le pourcentage pour la France s'élevait la même année à 2,7 % du PIB, et à 1,7 % pour l'Allemagne¹³⁶. Les dépenses publiques consacrées à la formation professionnelle représentaient 0,10 % du PIB en 1996, dont 0,09 % pour la formation des chômeurs adultes et des salariés menacés de perdre leur emploi et 0,01 % pour la formation des adultes en activité ; en 1997, le pourcentage total avait baissé à 0,07 %, se décomposant en 0,06 % et 0,01 % ; en 1999, il atteignit 0,05 %, répartis en 0,04 % et 0,01 %.

La valeur économique de la formation a donc diminué de façon constante entre 1996 et 2010 au Royaume-Uni, ce qui est en complète contradiction avec le discours politique et la promotion de la formation prônée dans les programmes du *New Deal*.

D'où la nécessité de s'interroger sur l'importance de la formation dans la politique économique du gouvernement travailliste entre 1997 et 2003, sujet qui fut le point central de ma thèse de doctorat. Cette interrogation s'inscrivait dans les recherches développées en France, depuis les années 1970 par les chercheurs en « économie de la formation », spécialité qui n'a pas d'équivalent au Royaume-Uni.

En effet, l'approche française de l'économie de la formation s'est développée relativement récemment, dans les années 1970, à une époque où les sociologues étaient les seuls à travailler sur le champ de l'éducation¹³⁷. Elle s'inscrit à la suite des travaux initiés aux États-Unis dans les années 1960 sur le capital humain dont j'ai fait mention précédemment.

L'approche économique a pour particularité de considérer l'éducation comme un « bien rare » et d'analyser ses facteurs de production, sa répartition et sa consommation, en

¹³⁵ Source : OCDE, <<https://data.oecd.org/fr/socialexp/depenses-publiques-consacrees-aux-marches-du-travail.htm>>, consulté en juin 2017.

¹³⁶ Source : OECD, <<https://data.oecd.org/socialexp/public-spending-on-labour-markets.htm>>, consulté en mai 2017.

¹³⁷ Jean-Claude Eicher et Louis Levy-Garboua, *Économie de l'éducation*. Paris, Economica, 1979.

envisageant sa finalité mais aussi ses moyens en termes de coûts d'investissements et sa rentabilité.

Jean-Jacques Paul précise que :

L'économie de l'éducation a eu un léger retard¹³⁸ sur les autres pays développés tels que les États-Unis ou la Grande-Bretagne. Cette situation peut être attribuée notamment à des différences d'ordre épistémologiques avec un courant de recherche empirique s'inscrivant dans une approche positiviste inspirée de la théorie néo-classique, plus développée dans les pays anglo-saxons. En matière d'éducation, la théorie du capital humain née aux États-Unis au début des années soixante devra attendre, à quelques rares exceptions¹³⁹, le début des années soixante-dix pour se développer en France¹⁴⁰.

Elle s'articule autour de trois questions. Tout d'abord celle de trouver comment mettre au point une méthode d'évaluation de la rentabilité économique de la formation. Puis celle du lien entre formation et emploi, avec d'une part la mise en relation des objectifs des plans de formation avec les évolutions techniques et organisationnelles des entreprises, et d'autre part, la relation entre la gestion des ressources humaines (recrutement, mobilité interne et externe à l'entreprise) et le système éducatif.

Enfin, vient la question du financement de la formation professionnelle¹⁴¹. La science économique étant l'art de faire des choix, l'économie de la formation considère que les outils de l'analyse économique sont transférables au domaine de la formation. Cependant, on ne trouve pas d'occurrence du terme « économie de la formation »¹⁴² au Royaume-Uni où l'économie de l'éducation reste la seule référence et s'organise autour de la notion de capital humain.

C'est pourtant bien de cette méthode, utilisée dans l'approche de l'économie de la formation, dont je me suis servie dans les premiers temps de mon parcours de recherche, centré sur le rôle de la formation dans le cadre d'une politique économique bien définie.

¹³⁸ En France.

¹³⁹ Voir, par exemple, l'article de Jean-Claude Eicher sur « Les liens éducation/croissance aux États-Unis », *Revue d'économie politique*, n° 4, 1960.

¹⁴⁰ Jean-Jacques Paul, « Approches françaises de l'économie de l'éducation. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 22, 1999, mis en ligne le 13 mai 2001, p. 10.

¹⁴¹ André Voisin, « La formation et son économie. Un état des études et des recherches en France », *Savoirs*, vol. 7, no. 1, 2005, pp. 9-37.

¹⁴² « *The economics of training* ».

3.1.2. Le contexte : l'économie de la connaissance

Il est important de revenir sur le contexte théorique du développement de la notion de capital humain, car il explique aussi comment j'ai été amenée à étendre mon sujet de recherche de la formation à l'éducation et au système éducatif britannique dans son ensemble. James Bank *et al.*, dans un article paru dans *The Economic Journal* en mars 2005, insistent sur ce qu'ils appellent le processus « d'intensification de la mondialisation de la connaissance »¹⁴³.

En effet, la théorie du capital humain s'est développée dans le contexte plus général de l'expansion de l'économie de la connaissance¹⁴⁴. Martine Azuelos rappelait la relation existant entre la croissance économique et la diffusion de la connaissance au sein d'une économie et faisait le constat qu'il n'existait pas de « définition de la connaissance qui fasse consensus » :

Théorisée par des sociologues et par des économistes américains à partir des années 1960, cette relation commence à faire l'objet d'un intérêt plus large, notamment de la part des politiques et des médias, dans les années 1990. C'est alors que des expressions plus ou moins synonymes comme « économie fondée sur le savoir », « capitalisme de la connaissance », « capitalisme cognitif », « immatériel » ou « post-industriel » voient le jour. La publication en 1996 du rapport de l'OCDE intitulé *L'économie fondée sur le savoir* marque une étape dans la popularisation du concept, tant parce que l'OCDE y souligne l'importance que revêtent la recherche, l'innovation et leur diffusion dans l'accélération de la croissance économique que parce qu'elle propose un certain nombre d'indicateurs pour quantifier le phénomène et permettre des comparaisons internationales¹⁴⁵.

¹⁴³ “The increasing globalisation of knowledge”, James Banks, Richard Disney, Alan Duncan et John Van Reenen, “The Internationalisation of Public Welfare Policy”, *The Economic Journal*, vol. 115, n° 502, Conference Papers, mars 2005, pp. C62C81, Wiley on behalf of the Royal Economic Society, <URL: <http://www.jstor.org/stable/3590370>>, consulté le 25 juin 2017.

¹⁴⁴ L'OCDE parle également de « l'économie du savoir ».

¹⁴⁵ Martine Azuelos, « L'économie de la connaissance aux États-Unis : concepts, institutions, territoires », *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n° 1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8838>>, p. 2.

On le voit, sous l'aspect économique, les avancées de la connaissance induites par la recherche et l'innovation ont des retombées économiques quantifiables et leur degré de diffusion par le biais de l'éducation et de la formation est mesuré et comparé à cause de l'importance de son impact sur « la croissance du PIB et sur la structure de l'emploi »¹⁴⁶, et donc *a fortiori* également sur le chômage.

Selon l'économiste Maureen Woodhall :

Lorsque les économistes font référence aux dépenses d'éducation et de formation en tant qu'investissements en capital humain, ils font plus que mettre en lumière des analogies entre l'éducation et l'investissement en capital physique. Ils montrent qu'il est possible de mesurer la rentabilité du capital humain en utilisant les mêmes techniques que celles de l'analyse des coûts et des bénéfices et de l'évaluation des investissements qui ont été traditionnellement utilisées pour le capital physique¹⁴⁷.

Cette citation nous livre, en quelque sorte, le « mode d'emploi » de la théorie du capital humain pour le chercheur en civilisation britannique.

La connaissance est un bien considéré en économie comme étant d'une nature particulière, différente de celle des autres biens. On peut la partager et l'utiliser sans l'altérer, bien au contraire, elle s'en trouve souvent enrichie. Ces « ressources cognitives » sont reconnues par les économistes comme étant l'un des moteurs de la croissance économique. L'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication a mis le concept « d'économie de la connaissance » au cœur de la nouvelle croissance.

En France, une des définitions de l'économie de la connaissance a été formulée dans un rapport pour le Commissariat Général au Plan en 2006 :

L'économie de la connaissance décrit à la fois une discipline de l'économie, dont l'objet de recherche est la connaissance, et un phénomène propre à la période contemporaine qui se traduit par un changement dans le fonctionnement des économies, tant en ce qui concerne les processus de croissance que l'organisation

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ "When economists refer to expenditure on education and training as investment in human capital, they are doing more than pointing to analogies between education and investment in physical capital. They are asserting that it is possible to measure the profitability of investment in human capital using the same techniques of cost-benefit analysis and investment appraisal that have been traditionally applied to physical capital. Maureen Woodhall, "Human Capital Concepts", in *Economics of Education Research and Studies*, George Psacharopoulos, Exeter, Pergamon Press, 1987, p. 21.

des activités économiques. Certains auteurs utilisent l'expression « économie de la connaissance » quand ils se réfèrent à la discipline, et l'expression « économie fondée sur la connaissance »¹⁴⁸ pour décrire le phénomène (Virginer *et al.*, 2002 : 11).

Grâce à cette définition, on peut dire que les investissements en capital humain parce qu'ils ont un impact positif sur la productivité du travail et donc sur le processus de croissance économique d'un pays font partie intégrante de l'objet de recherche de l'économie de la connaissance. Les investissements en capital humain, en augmentant l'employabilité des salariés permettent aussi une réduction du chômage qui aura des effets bénéfiques sur la croissance.

Il est intéressant de relever que les travaillistes ont souvent cité le terme « d'employabilité » dans leurs discours sur le chômage. Ainsi, peu de temps après sa victoire aux élections législatives, Tony Blair avait évoqué ce contexte bien particulier de l'économie de la connaissance lors de son premier discours prononcé à l'extérieur du Parlement, dans un quartier défavorisé du sud de Londres¹⁴⁹ le 2 juin 1997. Il s'y référerait dans les termes suivants :

La désindustrialisation et l'avènement de l'économie de la connaissance reposant sur les savoirs et les compétences a donné naissance à une classe de personnes sans travail. Dans beaucoup de pays, et pas seulement en Grande-Bretagne, une grande minorité ne joue aucun rôle dans l'économie officielle et dépend des allocations et de l'économie souterraine (...) Aujourd'hui le défi le plus important à relever pour n'importe quel gouvernement démocratique est de revoir nos institutions afin de ramener cette nouvelle classe de personnes sans travail au sein de la société et vers un travail utile, et de leur redonner la volonté de gagner¹⁵⁰.

Le constat du bilan de l'avènement de l'économie de la connaissance dans ce cas est plutôt négatif. Au lieu de vanter les avantages économiques de l'innovation et des gains de productivité, Tony Blair reconnaissait implicitement les faiblesses et les limites du

¹⁴⁸ Comme traduction de "*knowledge-based economy*".

¹⁴⁹ Blair's New Deal for "Workless Classes", <<http://www.bbc.co.uk/news/special/politics97/news/06/0602/welfare.shtml>>, accessed in January 2017.

¹⁵⁰ The decline of old industries and the shift to an economy based on knowledge and skills has given rise to a new class: a workless class. In many countries - not just Britain - a large minority is playing no role in the formal economy, dependent on benefits and the black economy (...) Today the greatest challenge for any democratic government is to refashion our institutions to bring this new workless class back into society and into useful work, and to bring back the will to win (Discours de Tony Blair, speech à Aylesbury Estate, Southwark, 2 juin 1997).

système d'éducation et de formation britannique qui n'avait pas réussi à doter un grand nombre de travailleurs des compétences et des savoirs indispensables dans le contexte de l'économie de la connaissance.

Sur le plan des idées politiques, cette citation est également éclairante car elle fait référence à une société divisée en classes, ce qui correspond à la vision traditionnelle, héritée du marxisme, à l'opposition entre patrons et employés, totalement à l'opposé des idées libérales et de la position de Margaret Thatcher par exemple pour qui les classes sociales n'existent pas. Ce type de discours illustre bien la théorie de la « troisième voie » qui veut dépasser les clivages traditionnels entre libéralisme et marxisme, ou entre droite et gauche, conformément aux idées énoncées en 1994 par Anthony Giddens dans son ouvrage *Beyond Left and Right*¹⁵¹.

Un peu plus tard, en février 1998, David Blunkett, alors ministre de l'Éducation et de l'Emploi, faisait paraître un rapport soulignant l'importance de la formation pour la « renaissance » de l'économie britannique¹⁵².

Selon lui, le développement du capital humain, sous la forme de l'apprentissage constituait « un élément-clé de la prospérité dans le contexte de mondialisation et de l'essor de l'économie de la connaissance du XXI^e siècle ». Il citait cette phrase de Tony Blair : « L'éducation est la meilleure politique économique que nous puissions mener¹⁵³ ». Ce document s'adressait aux adultes et avait pour objectif de mettre en avant la formation professionnelle permanente. Il rappelait aussi les faiblesses structurelles de la main d'œuvre britannique en termes de niveaux de qualification.

Lorsqu'on envisage la formation dans la perspective du capital humain, une approche comparatiste des différents niveaux de qualification au Royaume-Uni et chez ses principaux partenaires offre l'occasion de pouvoir mieux estimer et situer à la fois le degré et le mode d'investissement de ce pays en termes de capital humain.

L'étude du poids économique de la formation au Royaume-Uni, menée dans le travail de recherche de la thèse, puis dans plusieurs articles qui seront évoqués plus en détail par la suite, a permis de mettre en évidence la pénurie structurelle de main-d'œuvre qualifiée au

¹⁵¹ Anthony Giddens, *Beyond Left and Right*, Stanford, Stanford University Press, 1994.

¹⁵² DfEE, *The Learning Age – a renaissance for a new Britain*, Londres, The Stationary Office, Cm 3790, février 1998, pp. 7, 9 et 12.

¹⁵³ “Education is the best economic policy we have.”

Royaume-Uni malgré les politiques menées par les gouvernements travaillistes de 1997 à 2010 pour tenter de l'enrayer. Ce phénomène a commencé à être observé dès la fin des années 1980.

3.1.3. L'enseignement supérieur et la formation du capital humain

Les recherches que j'avais menées sur la théorie du capital humain dans le contexte de l'économie de la connaissance¹⁵⁴ m'ont conduite par la suite à élargir progressivement le champ de mes intérêts. De la formation professionnelle, je suis passée au système d'enseignement dans son ensemble, car les niveaux d'éducation dispensés dans le primaire, le secondaire et le supérieur sont également déterminants, aussi bien au niveau individuel dans la recherche d'un emploi sur le marché du travail, que sur le plan plus général et collectif de l'économie nationale, en raison de l'impact qu'ils peuvent avoir notamment sur la productivité et l'innovation.

L'investissement en capital humain peut être réalisé sous des formes diverses, ainsi que nous l'avons vu précédemment. Il peut s'agir, par exemple, de faire le choix de suivre des études pour obtenir un diplôme dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en 2006, après avoir exploré le domaine du capital humain sous l'angle de la formation au Royaume-Uni pendant une dizaine d'années, j'ai repris l'étude du système d'enseignement supérieur et de recherche britannique, déjà initiée lors de ma thèse de doctorat et j'ai publié en 2011

¹⁵⁴ Catherine Coron, « Les interactions entre formation et innovation au Royaume-Uni au tournant du XXI^e siècle », in Martine Azuelos and Marie-Claude Esposito (dir.), *Les économies anglo-saxonnes et l'innovation : ressorts, enjeux, influences*, Revue LISA / LISA e-journal, vol. IV - n° 1, 2006. <<https://lisa.revues.org/2221>>, pp. 152-170 (19 pages) ; et Catherine Coron, « L'évolution des niveaux de formation au Royaume-Uni depuis 1997 », article publié après le 12^e Congrès National de la recherche en IUT National à Brest les 1 et 2 juin 2006. <http://91.121.31.27/cnriut//images/cnriut/acte_2006/tertiaire/ta3_04_coroncatherineoral.pdf>, pp 1-10, (10 pages).

un article sur ce sujet dans le cadre d'un ouvrage traitant des mutations de l'enseignement supérieur britannique¹⁵⁵.

L'analyse portait sur les performances du système plutôt que sur son organisation mais en rappelait tout de même les grandes lignes. Elle tentait aussi d'identifier et de mesurer les influences potentielles extérieures, telles que celles de l'OCDE ou du parlement européen au moyen de comparaisons internationales. Cet article montrait que les influences étaient difficiles à identifier de façon précise en raison de l'interdépendance produite par la mondialisation.

L'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni s'expliquait en partie par une volonté des pouvoirs publics de se conformer aux recommandations de l'OCDE ainsi qu'à celles du Conseil de l'Europe dès 1986¹⁵⁶.

Toutefois, le recours à la sélection ainsi que la forte compétition entre les universités semblaient limiter son amplitude. Le domaine où l'influence du modèle néo-libéral était la plus perceptible était celui du développement des liens entre l'enseignement supérieur et le monde des entreprises.

La politique de centralisation et de contrôle du financement des universités mise en place par les travaillistes, et dont le principal instrument a été l'outil d'évaluation que constituait le *Research Assessment Exercise* (RAE), a conduit à une diminution du montant global des subventions de l'État qui n'a pas financé les surcoûts imposés par l'augmentation massive du nombre d'étudiants dans le système.

Le contexte de cette recherche était celui de la mise en place des *Research Assessment Exercises* (RAE) destinés à contrôler et réduire les financements, ainsi que celui de l'instauration des frais d'inscription à l'université qui avait pour objectif de faire payer l'investissement en capital humain à ses bénéficiaires.

Cette question du financement de l'enseignement supérieur britannique était également la thématique principale de l'article publié aux Presses Universitaires de Hong-Kong en 2010. Il faisait suite à un partenariat de recherche avec le *Centre for Asian Studies* de

¹⁵⁵ Catherine Coron, « La Politique de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni », in Imelda Elliott, Michael Murphy, Alain Payeur et Raymond Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, Bruxelles, De Boeck, septembre 2011, chapitre 11, pp. 161- 173 (13 pages).

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 165-.

l'université de Hong-Kong initié en 2008 et articulé autour des dynamiques d'identité, d'intégration et de compétition entre les sphères chinoises et anglophones.

L'objectif de ce travail s'inscrivait dans la continuité du précédent puisqu'il traitait du financement de l'enseignement supérieur britannique, tout en s'ouvrant à la sphère des étudiants de langue chinoise. Ces derniers se voient, pour la majorité d'entre eux, dans l'obligation d'émigrer afin de pouvoir bénéficier d'un investissement en capital humain. La Chine étant dans l'incapacité de proposer une place dans ses universités nationales à tous ses jeunes diplômés compte tenu de leur nombre, dépend des capacités d'accueil des autres pays. Ces migrants de la connaissance prennent une place croissante dans les relations entre la Royaume-Uni et la Chine.

La question centrale était d'analyser le poids économique que représentaient ces « flux de migrations circulaires »¹⁵⁷ pour le Royaume-Uni, qui était la deuxième destination favorite des étudiants étrangers après les États-Unis en 2007, et plus particulièrement son système d'enseignement supérieur, ainsi que le rappelait un rapport de la Chambre des communes¹⁵⁸. En ce qui concerne plus particulièrement les flux de capital humain, on pouvait à juste titre se demander s'il s'agissait moins d'une « fuite des cerveaux »¹⁵⁹ que d'un « apport de cerveaux »¹⁶⁰. En effet, j'ai montré dans mon article que beaucoup d'étudiants chinois étaient contraints de revenir en Chine après leurs études à cause d'une législation du travail contraignante à l'égard des étudiants étrangers et qui les empêchait d'obtenir un emploi aux Royaume-Uni¹⁶¹.

¹⁵⁷ Steven Vertovec de l'institut des migrations internationales d'Oxford a défini les « flux de migrations circulaires » comme étant les mouvements d'aller et retour des migrants entre leur pays d'origine et celui où ils travaillent ou étudient. L'objectif principal des hommes politiques est que ces systèmes de flux de migrations circulaires soient gérés de façon à générer des résultats de type « win-win-win », c'est-à-dire des bénéfices pour les pays accueillants en termes de main-d'œuvre qualifiée, pour les pays d'origine la garantie de contributions financières en retour pour leur développement, et pour les migrants l'assurance de trouver un emploi et de pouvoir contrôler l'utilisation de leur rémunération. Mon article appliquait cette définition initialement prévue pour les salariés sur le marché du travail, aux étudiants obligés de migrer pour pouvoir investir dans le capital humain. Voir Steven Vertovec, *Circular Migration: The Way Forward in Global Policy*, International Migration Institute, Oxford, Université d'Oxford, p. 2, <<http://www.imi.ox.ac.uk/pdfs/wp4-circular-migration-policy.pdf>>, consulté en juillet 2008.

¹⁵⁸ House of Commons Education and Skills Committee, *The Future Sustainability of the Higher Education Sector: International Aspects*, 8e rapport de la session 2006-2007, Stationary Office, vol. 1, 23 juillet 2007, p. 9.

¹⁵⁹ «Brain drain».

¹⁶⁰ «Gain drain».

¹⁶¹ Catherine Coron, «The Economic Impact of Chinese Students' Circular Migration in the United Kingdom», in Tsai-Man C. Ho and Louella Cheng (dir.), *Economic Dynamism in the Sinospheres and*

Cet article revenait aussi sur les notions d'internationalisation et de « marchandisation » de l'enseignement supérieur britannique. Nous étudierons plus en détail cette notion par la suite. Il s'agit du processus de marchandisation du savoir, lorsque la dimension humaniste est délaissée au profit des gains financiers que peut générer la transmission des savoirs dispensés à l'université.

C'est l'une des caractéristiques du modèle néo-libéral qui considère la recherche du profit comme étant le but ultime de toute activité. Et de fait, l'enseignement supérieur est de plus en plus considéré comme un produit à vendre par les hommes politiques et les médias britanniques qui parlent des étudiants comme des « clients » et l'enseignement supérieur comme d'un « marché ». En janvier 2008, le journal *The Independent* a été jusqu'à évoquer « le précieux 'marché' des étudiants étrangers qui représente 60 milliards de livres sterling »¹⁶².

Du fait de leur nombre très important et du montant élevé des frais d'études, les étudiants chinois représentent un enjeu financier pour le système d'enseignement britannique. En revanche, ils ne sont pas très nombreux à rester travailler au Royaume-Uni, car contrairement aux États-Unis ou à la France, la réglementation y est très dissuasive. Ce n'est donc pas une situation gagnante pour les trois parties¹⁶³ et les conditions de l'investissement en capital humain ne sont pas si avantageuses pour leurs bénéficiaires.

3.1.4. Le capital humain de l'entrepreneur

Après avoir débuté mes recherches en explorant les champs du capital humain et ceux de l'économie de l'éducation et de la formation, la nécessité de trouver des objectifs communs avec les autres membres du CERVEPAS, le centre de recherche dont je fais

Anglospheres – Identities, Integration and Competition, Centre of Asian Studies Occasional Papers and Monographs, n° 161, Hong Kong University, 2010, pp. 243-270 (28 pages).

¹⁶² “*The precious £60 billion international student market*”, *The Independent*, “Britain is Becoming the World's Most Popular Destination for Overseas Students”, jeudi 31 janvier 2008, <<http://www.independent.co.uk/news/education/higher/britain-is-becoming-the-worlds-most-popular-destination-for-overseas-students-775915.html>>, page consultée en juin 2008.

¹⁶³ “*Win-win-win.*”

partie depuis 1996, m'a poussée à étudier les parcours de formation des entrepreneurs dans le cadre d'une approche comparatiste France/Royaume-Uni dans un premier temps.

Nous formions alors une petite équipe travaillant sur la thématique de l'innovation et la figure de l'entrepreneur, en partenariat avec les chercheurs de l'EM Lyon, dont par exemple Alain Fayolle, pour ne citer que lui, et celle des chercheurs de l'Aberdeen Business Center de l'université Robert Gordon.

Avant de mettre en place cette équipe multidisciplinaire, la recherche avait débuté au CERVEPAS par un colloque international « L'économie de l'innovation dans le monde anglo-saxon : ressorts, enjeux, influences » en 2005, à l'Institut du monde Anglophone. L'article publié en 2006¹⁶⁴ présentait le fonctionnement du système reliant la formation, la R&D, et l'innovation au Royaume-Uni.

Jean-Jacques Paul dans son ouvrage sur l'économie de l'éducation a précisé que :

Si l'on admet que l'élévation du niveau d'éducation est une condition au niveau de développement des activités d'innovation, cette position est insuffisante pour garantir une croissance économique fondée sur l'innovation. D'une part, il faut tenir compte de l'ensemble du système d'innovation, dont le système éducatif n'est que l'une des composantes ; d'autre part, il faut que les innovations techniques puissent s'accompagner d'innovations organisationnelles dans le travail. La politique éducative ne doit pas non plus se focaliser sur l'augmentation du niveau de formation de la main-d'œuvre. En effet, les formes modernes de production requièrent de nouvelles compétences qu'il s'agit de bien mettre en évidence d'abord et de promouvoir ensuite. Cela suppose des recherches tant de la part d'économistes, que de sociologues ou de pédagogues¹⁶⁵.

L'objectif de ma recherche était donc de « mettre en évidence les compétences de l'entrepreneur » ainsi que les moyens de les développer. Mon travail de recherche s'appuyait sur les travaux de plusieurs économistes qui ont montré les liens entre l'augmentation du niveau de connaissances et l'accroissement de la productivité et de l'innovation.

¹⁶⁴ Catherine Coron, « Les interactions entre formation et innovation au Royaume-Uni au tournant du XXI^e siècle », in Martine Azuelos and Marie-Claude Esposito (dir.), *Les économies anglo-saxonnes et l'innovation : ressorts, enjeux, influences*, *Revue LISA / LISA e-journal*, vol. IV, n° 1, 2006. <<https://lisa.revues.org/2221>>, pp. 152-170 (19 pages).

¹⁶⁵ Jean-Jacques Paul, « Approches françaises de l'économie de l'éducation. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 22, 1999, mis en ligne le 13 mai 2013, consulté le 30 septembre 2016, <<http://ries.revues.org/3004>>, p. 2.

Ainsi que je l'ai mentionné dans la partie consacrée au capital humain, l'idée fondatrice de l'approche néo-classique a été énoncée par Mankiw, Romer et Weil¹⁶⁶, à la suite des travaux de Solow¹⁶⁷ et montre que l'accumulation du capital humain¹⁶⁸ permet d'augmenter la croissance et le niveau de PIB par personne. Cette théorie considère l'innovation comme un facteur exogène. C'est donc la réserve de capital humain qui conditionne l'aptitude d'un pays à innover.

Les nouvelles théories de la croissance qui ont été développées ces dernières années, ont mis en lumière la forte interaction qui existe entre les décisions de formation et l'investissement en Recherche & Développement (R&D).

La politique optimale sera donc de promouvoir des activités qui rendront conjointement rentables les investissements en formation et en recherche. Wesley M. Cohen et Daniel A. Levinthal ont montré que les investissements en R&D, en plus de générer de l'innovation, offrent à l'entreprise qui les réalise les moyens humains d'assimiler et d'exploiter le progrès technique. Ceux-ci sont définis par ces chercheurs comme, « la capacité à acquérir ou à absorber de l'innovation »¹⁶⁹.

En ce qui concerne le Royaume-Uni, cet article montrait l'existence d'une très forte demande de formation plus marquée chez les jeunes Britanniques que dans les autres pays européens. Les individus semblaient avoir intégré dans leur projet professionnel le fait que le processus accéléré d'innovation rendait indispensable l'acquisition d'une formation aux nouvelles technologies.

D'autre part, les investissements publics en matière de formation étaient en baisse depuis 1995 et insuffisants pour permettre à la main-d'œuvre d'acquérir le niveau de compétences nécessaire lui permettant de tirer profit de l'innovation. Il y avait donc d'un

¹⁶⁶ Voir Gregory N. Mankiw, David Romer et David N. Weil, "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 107, n° 2, 1992, 407-437.

¹⁶⁷ Voir Robert Solow, "A Contribution to Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, vol. 70, 1956, 65-94.

¹⁶⁸ Le capital humain correspondant à l'augmentation des profits et des revenus (earnings) résultant des effets sur l'emploi des investissements dans l'éducation et la formation, voir Gary S. Becker, *Human Capital- A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, Chicago University Press, 1992, 3^e édition.

¹⁶⁹ "A firm's 'learning' or 'absorptive' capacity", Wesley M. Cohen et David A. Levinthal, "Innovation and Learning: The Two Faces of R&D", *The Economic Journal*, vol. 99, n° 397, 1989.

côté une forte demande de formation des individus et de l'autre, une offre insuffisante de la part des pouvoirs publics.

Cette situation était paradoxale puisque l'État, conscient de l'enjeu que représentait la formation dans le processus d'innovation, tentait de limiter les effets de son désengagement financier en pratiquant un interventionnisme croissant en exerçant un contrôle de plus en plus bureaucratique dans ses efforts pour mesurer la qualité de l'enseignement et de la recherche par l'intermédiaire des évaluations : les *Research Assessment Exercises* (RAE)¹⁷⁰.

Le deuxième paradoxe caractérisant le système britannique était constitué par la coexistence d'un système de formation élitiste et d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. L'élitisme a pour conséquence de limiter l'accès à la formation et le nombre de personnes formées, pour en définitive mettre un frein à la diffusion et l'appropriation de l'innovation.

Ainsi, malgré un effort considérable fourni pour combler son retard depuis les années 1990 et des performances très honorables en termes de recherche, le niveau de formation d'une forte proportion de la main-d'œuvre au Royaume-Uni restait cependant trop faible pour permettre une appropriation optimale de l'innovation. Ce travail a permis d'analyser et de mettre en évidence les interactions entre le capital humain et l'innovation au Royaume-Uni¹⁷¹.

Puis, le CERVEPAS a organisé, conjointement avec le *Centre for Entrepreneurship* de l'université Robert Gordon, un colloque qui s'est tenu à Aberdeen du 13 au 15 septembre 2007, et était intitulé "*Perspectives on Entrepreneurship: Cultures and Contexts?*". Cet évènement scientifique nous a permis d'échanger et d'apprendre sur nos méthodes de recherches respectives. Nous avons pu ainsi découvrir, comprendre et intégrer des méthodes de recherche différentes des nôtres afin de pouvoir réussir à travailler ensemble.

¹⁷⁰ Catherine Coron, "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon neo-liberal model of capitalism since 1970", in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n°1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8836>>, p. 4.

¹⁷¹ Catherine Coron, « Les interactions entre formation et innovation au Royaume-Uni au tournant du XXIe siècle », in Martine Azuelos and Marie-Claude Esposito (dir.), *Les économies anglo-saxonnes et l'innovation : ressorts, enjeux, influences*, *Revue LISA / LISA e-journal*, vol. IV, n° 1, 2006, <<https://lisa.revues.org/2221>>, pp. 152-170 (19 pages).

Nous avons passé beaucoup de temps en réunions communes afin de réussir à mieux nous comprendre et décoder nos attentes respectives en termes de recherche.

Là encore, il s'est agi d'une démarche multidisciplinaire avec la découverte de la méthodologie utilisée dans la recherche en entrepreneuriat qui s'apparente davantage aux sciences de gestion et qui venait s'ajouter à une approche comparatiste entre la France et l'Écosse. Nous avons ensuite travaillé conjointement à la publication d'articles issus de communications présentées à ce colloque dans différentes revues. Le rôle qui m'était dévolu, en plus de la publication d'un article comparant les parcours de formation entre la France et le Royaume-Uni¹⁷², était de réviser les articles avant publication.

Le domaine de recherche que j'avais choisi dans le cadre de ce travail en équipe était celui d'une approche comparatiste des parcours de formation des entrepreneurs en France et au Royaume-Uni. La difficulté résidait dans le fait de réussir à trouver des éléments permettant justement une telle comparaison, compte tenu de l'importance des différences culturelles, sociales et économiques, et plus particulièrement dans le domaine des systèmes d'éducation et de formation. Nos séances de travail multidisciplinaires nous avaient tout d'abord amenés à définir des références communes.

Ainsi, par exemple, la définition de l'entrepreneur par Joseph A. Schumpeter dans son ouvrage *Théorie de l'évolution économique*, comme étant le créateur et à la source de l'innovation grâce au principe de la « destruction créatrice »¹⁷³ selon lequel l'entrepreneur est l'innovateur qui est à l'origine des changements au niveau des marchés par la mise en œuvre de nouvelles combinaisons qui peuvent prendre des formes multiples, comme par exemple celle de l'introduction d'un nouveau produit ou bien encore la mise en place d'un nouveau type d'organisation dans une industrie. En agissant ainsi, l'entrepreneur perturbe ce que les économistes classiques appellent l'équilibre des marchés¹⁷⁴. Or, selon

¹⁷² Catherine Coron, "The impact of Education and Training systems on Entrepreneurship: a comparative approach between the United Kingdom and France", *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, vol. IV., n° 2, octobre 2008, <<http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIV2008aberdeen.pdf>>, pp. 4-39, (36 pages).

¹⁷³ Joseph Schumpeter, *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz, 1911, édition de 1935.

¹⁷⁴ L'équilibre des marchés résulte de la confrontation de l'offre et de la demande avec l'hypothèse selon laquelle pour que la régulation des prix soit optimale et donc que l'équilibre soit assuré, il est nécessaire que les conditions de concurrence pure et parfaite soient respectées. C'est le cas lorsque les conditions suivantes sont garanties : l'atomicité des marchés (aucune entreprise n'a d'influence sur le prix du marché), l'homogénéité du produit (les produits sont identiques), la libre entrée dans l'industrie (pas de réglementation allant à son encontre), la transparence du marché (information parfaite du consommateur), et enfin la parfaite mobilité des facteurs de production, travail et capital (mobilité des travailleurs). Voir <<http://www.creg.ac-versailles.fr/l-equilibre-de-marche>>, consulté en juin 2017.

lui les chefs d'entreprises établis depuis longtemps ne sont pas des entrepreneurs mais des gestionnaires.

Nous avons donc deux modèles d'entrepreneurs : le schumpétérien et le gestionnaire. Une telle approche fut critiquée par Jérôme Katz et William Gartner en 1988. Pour eux, il valait mieux définir une typologie organisée autour des différents types d'activités¹⁷⁵. Alain Fayolle, quant à lui, a recommandé en 2007 une approche de l'entrepreneur permettant de concilier à la fois les activités et le comportement de l'entrepreneur¹⁷⁶.

Dans mon article de 1998, je rappelai tout d'abord le rôle de l'entrepreneur dans le contexte du modèle de capitalisme anglo-saxon comme étant un agent économique au cœur du processus d'innovation et de création d'entreprise¹⁷⁷, censé agir directement sur l'activité, favoriser l'emploi et le développement économique, en introduisant de nouvelles combinaisons productives bénéficiant à l'économie et à la société dans son ensemble.

L'article identifiait quatre types d'entrepreneurs après avoir analysé les différentes théories sur ce sujet et réalisé une étude empirique en France et au Royaume-Uni : tout d'abord « l'entrepreneur créateur d'entreprise » correspondant au modèle schumpétérien, puis « l'entrepreneur héritier » de l'entreprise, et « l'entrepreneur-trader » qui a racheté une entreprise et l'a remise à flot et enfin « l'entrepreneur autodidacte », qui a réussi à créer son entreprise en ayant quitté le système scolaire très tôt, et qui s'est formé à l'entrepreneuriat tout seul en quelque sorte.

J'ai ensuite étudié les parcours de formation de cinquante entrepreneurs dans les deux pays afin d'évaluer l'impact des systèmes de formation sur la typologie des entrepreneurs. Les résultats furent tout à fait éclairants puisque seuls 21 % des entrepreneurs français étaient autodidactes et avaient quitté le système scolaire avant le baccalauréat, tandis qu'ils étaient 45 % au Royaume-Uni. Cela permettait de mettre en lumière l'impact du coût des études sur la formation des entrepreneurs¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Jérôme Katz et William B. Gartner, "Properties of Emerging Organisations", *The Academy of Management Review*, vol. 13, n° 3, juillet 1988, p. 437.

¹⁷⁶ Alain Fayolle, « L'entrepreneur, ferment de l'économie et de la société », *Les Echos*, Supplément L'art d'entreprendre, 31 mai 2007, pp. 2-3.

¹⁷⁷ Joseph Schumpeter, *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz, 1911, édition 1935.

¹⁷⁸ Catherine Coron, "The impact of Education and Training systems on Entrepreneurship: a comparative approach between the United Kingdom and France", *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*,

Dans un article paru en 2010 dans un ouvrage dirigé par Alain Fayolle, cette étude fut élargie aux États-Unis, au Canada et à la Chine, tout en s'appuyant sur le lien théorique établi par Marc Casson entre le capital humain et l'entrepreneuriat :

Dans les récentes analyses statistiques de la croissance, les différences dans la qualité du travail et dans l'efficacité de l'utilisation des ressources ont été attribuées aux différences dans la dotation en 'capital humain'. Le capital humain est souvent censé indiquer les compétences techniques acquises grâce à l'éducation et à la formation, mais il peut aussi montrer les capacités entrepreneuriales sous-jacentes de la population. Dans ce cas, il devient nécessaire d'avoir une théorie de l'entrepreneur afin d'éliminer complètement le côté « résiduel » de cette explication.

Lorsque le développement et la croissance économique sont envisagés dans une perspective historique, le rôle de l'entrepreneur devient encore plus central. L'entrepreneuriat apparaît comme une qualité personnelle qui permet à certains individus de prendre des décisions qui ont des conséquences considérables.¹⁷⁹

Cet article montrait encore que la principale caractéristique de la structure du capital humain de l'entrepreneuriat au Royaume-Uni consistait à avoir un système d'éducation et de formation favorisant l'émergence d'entrepreneurs autodidactes¹⁸⁰.

Dans ma troisième publication sur ce sujet¹⁸¹, l'approche scientifique de la notion de capital humain de l'entrepreneur visait à interroger la capacité des systèmes d'enseignement supérieurs français, britannique et américain à former des entrepreneurs tout en mesurant l'impact de la crise économique de 2007-2008 sur les différents systèmes. Cette étude m'a permis de mettre en relief les formations suivies dans chaque

vol. IV., n° 2, octobre 2008, <<http://www.asiaentrepreneurshipjournal.com/AJESIV2008aberdeen.pdf>>, pp. 4-39, (36 pages).

¹⁷⁹ *In recent statistical analysis of growth, differences in the quality of labour and in the efficiency of resource use have been attributed to differences in the endowment of 'human capital'. Human capital is often assumed to reflect technical skills acquired through education and training, but it may also reflect the underlying entrepreneurial abilities of the population. In this case, to fully eliminate the "residual" from the explanation it is necessary to have a theory of the entrepreneur.*

When economic growth and development is considered in a historical perspective, the role of the entrepreneur comes into sharper focus. Entrepreneurship appears as a personal quality which enables certain individuals to make decisions with far-reaching consequences. Marc Casson, *The Entrepreneur: An Economic Theory*, Cheltenham, Edward Elgar, 1982, p. 10.

¹⁸⁰ Catherine Coron, "Entrepreneurs' Education and Training Environment: A multicultural Perspective", in Alain Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 3, Cheltenham, Edward Elgar, août 2010, pp. 122-131 (9 pages).

¹⁸¹ Catherine Coron, « La formation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France : un modèle influencé par la crise », in Jacques-Henri Coste (dir.), *Les sociétés entrepreneuriales et les mondes anglophones*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2013, pp. 199-217, (19 pages).

pays et d'identifier quel type d'entrepreneur était le plus présent. Au Royaume-Uni, certainement en partie à cause du coût des études, c'est le profil de l'entrepreneur autodidacte qui s'imposait par rapport aux autres.

Ce travail précisait encore davantage la définition du capital humain spécifique à l'entrepreneur :

Entreprendre n'est pas le fruit d'un ordre totalement spontané. Ce n'est pas qu'une affaire de personnalité, de dynamisme, de milieu familial ou de conditionnement culturel à la prise de risque. C'est aussi le résultat d'un apprentissage¹⁸². L'identification et l'exploitation des opportunités, la création de nouvelles organisations, requièrent des compétences et des savoir-faire pratiques que l'on peut également stimuler et susciter par des formations appropriées. La formation à l'entrepreneuriat¹⁸³ est peu à peu devenue une discipline¹⁸⁴, une approche pédagogique¹⁸⁵ qui fait désormais l'objet d'enseignements universitaires en Grande-Bretagne et aux États-Unis, ainsi que dans un nombre croissant de pays.

Ces trois exemples illustrent bien l'aspect toujours « *work in progress* » du travail du chercheur qui affine sa perception et sa connaissance d'un domaine particulier au fur et à mesure de ses investigations.

Son travail n'est jamais achevé et peut toujours être amélioré. La recherche sur le capital humain de l'entrepreneur a été l'occasion d'ouvrir ma démarche aux sciences de gestion. Celle-ci a évolué dans le temps, au rythme des développements de la « formation en entrepreneuriat », discipline relativement récente faisant partie du champ de l'entrepreneuriat, lui-même distinct de l'économie et du *management*.

¹⁸² *Ibid.*, p.199.

¹⁸³ "Entrepreneurship education".

¹⁸⁴ Jérôme A. Katz, "The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, 18 (2), 2003, pp. 283-300; Bensen Honig, "Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning", *Academy of Management Learning Education*, 3 (3), 2004, pp. 258-273; Donald F. Kuratko, "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges", *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 29 (5), 2005, pp. 577-598.

¹⁸⁵ William B. Gartner, Karl H. Vesper, "Executive forum: Experiments in Entrepreneurship Education, Successes and Failures", *Journal of Business Venturing*, 9 (2), pp. 179-187, 1994; James O. Fiet, "The Pedagogical Side of Teaching Entrepreneurship", *Journal of Business Venturing*, 16 (2), 2001, pp. 101-117; Colin Jones, "Entrepreneurship Education: Revisiting our Role and its Purpose", *Journal of Small Business Enterprise Development*, 17 (4), 2010, pp. 500-513.

3.1.5. Le capital humain des femmes

Il existe plusieurs types de capital humain spécifiques. Après avoir étudié celui de l'entrepreneur, je me suis intéressée à celui des femmes, à la faveur d'un projet de recherche autour des politiques familiales et des politiques d'emploi « genrées » au Royaume-Uni et en Europe, dirigé par Anémone Kober-Smith du laboratoire de recherche CREC et Susan Finding du MIMMOC qui a donné lieu à une publication dans la revue *L'Observatoire de la société britannique* en juin 2013.

Cet article commentait le choix particulier du programme du *New Deal for Lone Parents* (NDLP), dont les bénéficiaires étaient en quasi-totalité, soit 94 %, des jeunes femmes très peu qualifiées. 51 % d'entre eux n'avaient aucune qualification¹⁸⁶. Ces caractéristiques faisaient du NDLP, un programme spécifiquement destiné aux femmes.

Or, il est intéressant de relever qu'entre 1980 et 2008, le nombre de femmes ayant obtenu 3 *A-levels* a dépassé celui des hommes. Il est passé de 8 à 15 % alors que le pourcentage des hommes est passé de 10 à 14 %. L'augmentation a été encore plus importante pour le niveau des 5 *GCSE*, où le pourcentage des femmes est passé de 56,5 % à 73,2 %, tandis que celui des hommes était de 45,7 % en 1980, puis de 64,5 % en 2008¹⁸⁷.

L'écart entre les femmes qualifiées et celles qui n'avaient aucune qualification s'est donc accru et a rendu encore plus difficile l'accès des moins qualifiées au marché de l'emploi. Selon l'ONS, l'écart entre le taux d'emploi des hommes et des femmes a diminué au

¹⁸⁶ Catherine Coron, "British Women's Human Capital and Employment Evolution under New Labour", in Susan Finding et Anémone Kober-Smith (dir.), *Politiques familiales et politiques d'emploi "genrées" au Royaume-Uni et en Europe*, *Observatoire de la Société Britannique*, 2013, pp.159-172 (14 pages), p. 165.

¹⁸⁷ ONS, *Social Trends 41*, 2011; Central Statistical Office; 1996, A Furlong, "Education and Class-Based Inequalities", in Helen Jones (ed.), *Towards a Classless Society*, Londres, Routledge, 1997, pp. 61-67; Susan Finding, "Full Monty to Humpty Dumpty – The New Deal and Childcare", in *Les Politiques de retour à l'emploi en Grande-Bretagne et en France*, *Observatoire de la Société Britannique*, n° 2, 2006, pp. 223-239.

Royaume-Uni sur la même période¹⁸⁸. Cependant, le NDLP, qui fonctionnait sur la base du volontariat n'a pas atteint l'objectif d'augmenter le niveau de qualification de ses bénéficiaires et les risques de marginalisation sociale des femmes élevant seules un ou deux enfants se sont accrus avec la récession de 2007-2008¹⁸⁹.

La théorie du capital humain justifie les écarts potentiels de productivité entre hommes et femmes par le fait que les différences dans la participation au marché du travail et les taux de mobilité peuvent se traduire par des écarts d'investissements en capital humain et donc par des niveaux de productivité différents¹⁹⁰.

Par ailleurs, cette approche explique les phénomènes de ségrégation occupationnelle en prédisant que les femmes auront tendance à se spécialiser dans des métiers où leurs discontinuités de carrière ne seront pas pénalisées. C'est-à-dire dans des métiers qui requièrent de faibles niveaux de qualifications¹⁹¹.

Toutefois, cette théorie n'est pas vérifiée dans la pratique car on trouve des membres des deux sexes dans les emplois nécessitant un fort investissement en capital humain. Nous avons également pu observer précédemment qu'au Royaume-Uni, le niveau de qualification des femmes était supérieur à celui des hommes, ce qui prouve qu'elles investissent davantage dans le capital humain.

¹⁸⁸ ONS, *Social Trends 41*, 2011.

¹⁸⁹ Catherine Coron, "British Women's Human Capital and Employment Evolution under New Labour", in Susan Finding et Anémone Kober-Smith (dir.), *Politiques familiales et politiques d'emploi "genrées" au Royaume-Uni et en Europe*, *Observatoire de la Société Britannique*, 2013, pp.159-172 (14 pages), p. 170.

¹⁹⁰ Nathalie Havet, Catherine Sofer, « Les nouvelles théories économiques de la discrimination », *Travail, genre et sociétés*, 2002/1, n° 7, p. 83-115, <DOI 10.3917/tgs.007.0083>, p. 86.

¹⁹¹ Solomon POLACHEK, "Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure", *Review of Economics and Statistics*, vol. 63, n°1, 1981, pp. 60-69.

3.2. Le modèle de capitalisme britannique

Le deuxième grand axe autour duquel ma recherche s'est organisée a été la mise en perspective des sujets précédemment étudiés avec le modèle de capitalisme britannique.

L'influence du modèle néo-libéral favorable au désengagement de l'État a commencé à s'exercer au Royaume-Uni à la fin des années 70 sous le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher. La recherche sur le modèle néo-libéral demande une approche philosophique, politique et économique. Hugues Puel, économiste, enseignant et prêtre dominicain fait remarquer que « l'élaboration théorique du néo-libéralisme a été menée dans les années 70 »¹⁹².

Le néo-libéralisme, héritier du libéralisme, est, selon lui, « d'abord une philosophie politique qui est à l'origine de la démocratie et des droits de l'homme », et il est nécessaire d'établir une distinction entre cette philosophie politique et « le modèle économique dont le contenu se caractérise par une confiance dans le marché comme régulateur global (capitalisme anglo-saxon versus économie sociale de marché ou modèle rhénan) »¹⁹³. Le mot « libéralisme » est apparu en 1818 avec Maine de Biran qui l'a défini comme « doctrine favorable aux libertés ». L'année suivante, l'*Oxford English Dictionary* lui a donné le même sens¹⁹⁴. Hugues Puel insiste aussi sur le caractère ambivalent du libéralisme économique :

Le libéralisme économique n'est pas moins ambivalent, car deux courants qui se réclament du libéralisme politique ont des conceptions économiques différentes. Dans la lignée de Locke (1632-1704), et, au XX^e siècle, de Friedrich Hayek et de Robert Nozick, on y plaide pour un État minimum. Dans la filiation de Jeremy Bentham (1748-1832), de John Stuart Mill (1806-1873) et de John Rawls (1921-2002), on y fait la théorie de la social-démocratie. Au début des années 70, John Rawls a relancé la réflexion sur la justice, dans le cadre d'une philosophie politique libérale, en prônant un principe de différence qui justifie l'intervention redistributive de l'État et l'introduction de mesures de discrimination positive en faveur de populations en difficulté¹⁹⁵.

¹⁹² Hugues Puel, « Le néolibéralisme, modèle économique dominant », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2005/1, n°233, p. 29-51, <DOI 10.3917/retm.233.0029>, p. 34.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 29.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹⁹⁵ *Loc. cit.*

L'objectif de mes travaux de recherche a consisté à identifier et mesurer d'une part l'influence du modèle néo-libéral dont deux des caractéristiques sont le désengagement de l'État et un système économique où la finance prédomine et, d'autre part, celle du modèle qui s'est inspiré des idées de John Rawls sur la justice.

Mes recherches sur l'investissement en capital humain, le chômage au Royaume-Uni et les politiques économiques menées par les gouvernements successifs à partir de la fin des années 90 m'ont conduite à l'étude des thèses néo-libérales telles qu'elles ont été définies par l'économiste Liêm Hoang Ngoc de la façon suivante :

Les renouvellements de la théorie libérale se sont attachés à développer certains domaines de la théorie traditionnelle, ou à compléter les zones d'ombre laissées par les premiers libéraux néo-classiques dont les représentations manquaient souvent de réalisme. L'objectif des nouvelles théories est en premier lieu positif ; il vise à améliorer le caractère opérationnel de la théorie, c'est-à-dire à lui permettre de rendre compte de phénomènes observables non intégrés jusqu'alors dans les représentations théoriques. L'ambition est en deuxième lieu normative ; elle veut fournir les recommandations de politique économique jugées nécessaires pour enrayer le chômage et l'inflation caractéristiques des années 1970.

Les thèses néo-libérales ont, en large partie, inspiré les politiques économiques appliquées par la plupart des pays occidentaux durant les deux dernières décennies du XX^e siècle. Ces politiques ont elles-mêmes contribué à dessiner les contours des régimes de croissance économique qui caractérisent l'économie mondiale actuelle.¹⁹⁶

Deux articles mentionnés précédemment associaient la recherche sur le capital humain avec des références au modèle néo-libéral : celui sur le poids économique des étudiants chinois sur le financement de l'enseignement supérieur britannique et celui sur le capital humain des femmes¹⁹⁷.

Mon travail de recherche théorique sur le modèle néo-libéral a véritablement commencé de façon plus suivie à partir de 2008 avec l'étude comparative des programmes de

¹⁹⁶ Liêm Hoang Ngoc, « Néo-Libéralisme », *Encyclopædia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/neo-liberalisme/>>, p. 1.

¹⁹⁷ Catherine Coron, "British Women's Human Capital and Employment Evolution under New Labour", in Susan Finding et Anémone Kober-Smith (dir.), *Politiques familiales et politiques d'emploi "genrées" au Royaume-Uni et en Europe*, *Observatoire de la Société Britannique*, 2013, pp.159-172 (14 pages), et , "The Economic Impact of Chinese Students' Circular Migration in the United Kingdom", in Tsai-Man C. Ho and Louella Cheng (dir.), *Economic Dynamism in the Sinospheres and Anglospheres – Identities, Integration and Competition*, Centre of Asian Studies Occasional Papers and Monographs, n° 161, Hong Kong University, 2010, pp. 243-270 (28 pages).

workfare au Royaume-Uni et aux États-Unis. Ce fut aussi le début d'une longue période de travaux de recherche menés à deux qui m'ont permis de remettre en question mes habitudes et mes méthodes de recherche afin de comprendre et d'intégrer celles des chercheurs qui avaient accepté ce travail en commun.

Avec Ruxandra Pavelchievici, alors doctorante et à présent maître de conférences en civilisation nord-américaine à l'université de Nice Sophia-Antipolis, nous avons confronté nos études des systèmes de *workfare*, aux États-Unis pour elle avec le *Temporary Assistance for Needy Family* (TANF), et au Royaume-Uni pour moi avec le programme du *New Deal for Lone Parents* (NDLP) dans le cadre théorique des modèles de capitalisme.

3.2.1. Qu'est-ce qu'un modèle et quelle est son utilité pour la recherche ?

Le concept de « modèle » peut recouvrir plusieurs significations et donc nous permettre d'observer la théorie économique à travers un prisme d'interprétations riche et varié¹⁹⁸. Plusieurs typologies de modèles de capitalisme ont été formulées, à l'aide de variables fort diverses¹⁹⁹.

Certaines font coïncider les modèles recensés avec des zones géographiques. Il importe de noter que, quelle que soit l'approche adoptée, depuis les années 1980, le Royaume-Uni et les États-Unis appartiennent au même modèle de capitalisme, à savoir un modèle économique fondé sur les principes néo-libéraux et dont la croissance économique provient principalement des profits générés par le secteur de plus en plus déréglementé de la finance²⁰⁰, plutôt que par celui de l'industrie.

¹⁹⁸ Source : la définition d'Hourya Sinaceur, « Modèle », in Dominique Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Paris, PUF, 1999.

¹⁹⁹ Voir par exemple Michel Albert, *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1991 ; Peter A. Hall et David Soskice (dir.), *Varieties of Capitalism : the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, Oxford University Press, 2001 ; Bruno Amable, *Les cinq capitalismes*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

²⁰⁰ Catherine Coron et Ruxandra Pavelchievici, « Le *workfare* au Royaume-Uni de 1997 à 2003 : Influences des modèles américain et scandinave », in Stephan Martens et Jean-Paul Révauger (dirs.), *Vers un modèle*

Le terme de modèle peut faire référence tout d'abord à une représentation schématique de caractéristiques considérées comme essentielles. Dans le contexte économique, le modèle apparaîtra alors comme la version simplifiée d'un ensemble cohérent de phénomènes économiques. Un peu comme une carte de géographie aide à se repérer dans un espace inconnu, en ignorant certains détails afin de permettre de prendre du recul pour ne pas s'égarer.

Il peut aussi évoquer un cadre théorique permettant à l'économiste de procéder à des analyses, ce qui lui confère une valeur prédictive, voire normative. On peut même considérer les deux définitions comme complémentaires et ainsi se concentrer sur leur double aspect, à la fois abstrait et théorique. Une troisième définition est celle du « paradigme, le cadre idéal qui dirige nos vies renvoie, quant à lui, à la notion d'imitation »²⁰¹. Dans le contexte de la science économique, le concept de modèle, ainsi défini, peut donner à comprendre comment les économies subissent des influences et la façon dont les différents modèles interagissent.

Bien que la diversité des modèles de capitalisme ait fait l'objet de controverses²⁰², les économistes se sont accordés à trouver différentes typologies. Celles-ci font référence à toutes sortes de variables.

Celle de Michel Albert consistait à mettre en opposition ce qu'il appelait le modèle néo-américain, caractérisé par la recherche de « la réussite individuelle et du profit financier à court terme »²⁰³, et le modèle rhénan de capitalisme²⁰⁴ qui promeut « la réussite collective, le consensus, ainsi que la perspective du profit financier à long terme »²⁰⁵.

social européen ?, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, collection Perspectives européennes, Janvier 2012, pp 89-106.

²⁰¹ Michel Lamure, « Modélisation », in Claude Jessua, Christian Labrousse, Daniel Vitry et Daniel Gaumont (dir.), *Dictionnaire des sciences économiques*, Paris, PUF, 2001, p. 575.

²⁰² Joseph S. Nye Jr., *The Paradox of American Power*, Oxford, OUP, 2002, p. 80; et Robert Boyer, "The Convergence Hypothesis Revisited: Globalisation but Still the Century of Nations?", in Suzanne Berger et Ronald Dore (dir.), *National Diversity and Global Capitalism*, Ithaca, Cornell University Press, 1996, p. 50. Cette thèse est également développée dans Dominique Plibon, *Le nouveau capitalisme*, Paris, La découverte, 2003.

²⁰³ Michel Albert, *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, p. 25.

²⁰⁴ Ce terme fut inventé by Michel Albert.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 25.

Dix ans plus tard, Peter Hall et David Soskice ont aussi fait référence à une approche binaire du capitalisme²⁰⁶. Celle-ci établissait une distinction entre « les économies de marché libérales »²⁰⁷, régies par les mécanismes de marché et les « économies de marché coordonnées »²⁰⁸, indépendantes de ces mêmes mécanismes. Cette analyse les a conduits à opérer la même division géographique que Michel Albert.

Les deux typologies n'envisagent pas l'Europe comme un ensemble cohérent : les politiques mises en œuvre pour diminuer l'aide sociale de l'Etat dans les années 1980 au Royaume-Uni constituent un des éléments visant à distinguer le modèle britannique des autres modèles européens.

Bruno Amable, quant à lui, a proposé une typologie composée des cinq modèles suivants : le capitalisme de marché financier aux États-Unis, en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni ; le capitalisme asiatique, le capitalisme d'Europe continentale, le capitalisme social-démocrate et le capitalisme méditerranéen²⁰⁹.

L'économiste hollandais Pieter Moerland, quant à lui, dans un article paru en 1995²¹⁰ faisait la distinction entre deux types de capitalisme, l'un anglo-saxon, plus centré sur le marché, et un autre plus organisé en réseaux et subdivisé en trois types : « germanique », « latin », et enfin, « asiatique ».

Il est intéressant de noter que, quelle que soit l'approche choisie, dans les trois cas évoqués précédemment, les États-Unis et le Royaume-Uni sont envisagés comme appartenant au même modèle de capitalisme néo-libéral dominé par les mécanismes du marché et le secteur financier.

Les différents modèles de capitalisme peuvent être analysés à l'aide de plusieurs variables. Parmi celles-ci, la structure de l'État-providence peut permettre de distinguer un « modèle social » au sein de chaque modèle de capitalisme. La façon dont sont organisées la solidarité et la justice sociale, principes directeurs de l'État-providence va

²⁰⁶ Voir Peter A. Hall et David Soskice, « Introduction », in Peter A. Hall et David Soskice (dir.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, Oxford University Press, 2001, pp. 25-33.

²⁰⁷ *Liberal market economies*.

²⁰⁸ *Coordinated market economies*.

²⁰⁹ Bruno Amable, *Les cinq capitalismes*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

²¹⁰ Pieter W. Moerland, « Alternative disciplinary mechanisms in different corporate systems », *Journal of Economic Behavior and Organization*, Elsevier, vol. 26, n° 1, January 1995.

agir de différentes manières sur les forces de l'économie de marché qui ont tendance à déstructurer le tissu social dans lequel elles opèrent. Gosta Esping-Andersen a étudié les différents régimes d'Etat-providence, démontré les interactions avec les différents modèles économiques et ainsi mis en lumière certaines caractéristiques typiques qui montrent l'importance de l'analyse de la législation du marché du travail, du système d'assurance sociale et de la gestion du système d'aide au retour à l'emploi.

Ces modèles posent néanmoins des problèmes. Ainsi, la typologie d'Esping-Andersen a été critiquée par les féministes²¹¹. On peut également citer le fait que l'analyse historique des références de ces modèles s'arrête en 1980, outre leur faiblesse relative pour l'étude des changements économiques puisqu'ils ne prennent pas en compte l'avènement de l'économie de la connaissance²¹².

En revanche, les modèles permettent une meilleure compréhension du développement humain et culturel de certaines nations et restent ouverts et capables de renouvellement. Le sociologue François Xavier Merrien rappelle que les premières comparaisons des performances des États-providence (dont les premières ébauches datent de la fin du XIXe siècle en Allemagne, en France, puis de la première moitié du XXe aux États-Unis et en Angleterre) ont commencé dans les années 1960-1970, le plus souvent à partir de l'étude des différents budgets des dépenses publiques des États consacrées au domaine social. Ces comparaisons assez rudimentaires ont ensuite laissé place aux comparaisons de nature typologique, un peu plus abouties²¹³.

La typologie d'Esping-Andersen était fondée sur quatre indicateurs. En premier lieu, le « degré de dé-commodification » ou de dé-marchandisation²¹⁴, correspondant à la capacité d'un gouvernement à réduire la dépendance des individus vis-à-vis du marché du travail en leur permettant de pouvoir bénéficier d'aides sociales et en ajustant le montant de ces allocations par rapport aux revenus d'un travailleur actif.

Selon Jean-Claude Barbier, Gosta Esping-Andersen a emprunté le terme à Karl Polanyi en lui donnant une nouvelle signification qu'il a gardée depuis. « Un système est dit « dé-

²¹¹Jane Lewis, "Gender and the Development of Welfare Regimes", *Journal of European Social Policy*, vol. 2, n°3, 1992, pp.159-173.

²¹² Esping-Andersen a répondu à ces critiques par la suite.

²¹³ François-Xavier Merrien, "L'Empreinte des origines", *Revue française des affaires sociales*, oct. 1990 et "Les Modèles de l'État-providence et le système français", *Cahiers français*, 2006.

²¹⁴ *De-commodification degree*.

commodifié » ou « dé-marchandisé » quand la protection sociale qu'il fournit donne au bénéficiaire, en cas de besoin, la liberté de se soustraire (le plus souvent pour un temps donné) à l'obligation de gagner sa vie sur le marché du travail »²¹⁵.

Lors des analyses que j'ai faites des systèmes de protection sociale au Royaume-Uni j'ai été amenée à faire référence à cet indicateur. Ainsi, par exemple dans l'article sur le modèle de capitalisme britannique après la crise de 2007-2008, j'ai montré que le Royaume-Uni avait dépensé des milliards de livres pour sauver son système financier tout en pratiquant une politique d'austérité en termes de politique sociale qui a eu un impact négatif sur le degré de démarchandisation²¹⁶.

La première définition de la « marchandisation » est davantage centrée sur l'action des pouvoirs publics, tandis que la deuxième s'intéresse plus au statut des bénéficiaires. Elles sont complémentaires. Cet indicateur a fait l'objet de critiques à cause de son manque de complexité, il ne prend pas en compte les niveaux d'imposition²¹⁷ entre autres. Il reste cependant intéressant à étudier, en gardant en mémoire son aspect simplificateur.

Le deuxième indicateur, le « degré de stratification sociale²¹⁸ » mesure les tentatives du gouvernement pour corriger les inégalités sociales. Par ailleurs, la proportion entre « aides privées et publiques²¹⁹ » évalue les rôles relatifs de l'État, de la famille et du marché dans les mesures sociales.

Dans un article sur les retombées sociales de la politique économique menée par Gordon Brown, j'ai mis en lumière la très forte augmentation des écarts entre les salaires très élevés et la moyenne entre le milieu des années 1980 et la fin des années 2000, tout particulièrement dans le secteur de la finance avec l'augmentation spectaculaire, de l'ordre de 16 % des bonus des traders en 2005, alors que les salaires moyens n'ont

²¹⁵ Jean-Claude Barbier, « Pour un bilan du *workfare* et de l'activation de la protection sociale », *La vie des idées*, 4 novembre 2008, <http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20081104_workfare.pdf>, p 5.

²¹⁶ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, *Revue LISA/LISA e—journal*, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages), p.9-10.

²¹⁷ Francis Castles, *Families of nations. Pattern of public policy in western democracies*, Dartmouth, Dartmouth Pub Co., 1993.

²¹⁸ *Social stratification degree*.

²¹⁹ *Private-public mix degree*.

augmenté que de 3,7 % cette année-là²²⁰. Ces recherches furent d'ailleurs reprises et développées dans l'article paru en 2015 sur le modèle de capitalisme britannique²²¹.

Un quatrième principe, celui de “*dé-familialisation*”²²² qui sert à mesurer si les individus peuvent avoir accès à un niveau de vie socialement acceptable, indépendamment de leur statut familial, soit grâce à un travail rémunéré, ou bien grâce à une aide sociale, fut ajouté à cette analyse en 1999²²³. Cet indicateur m'a servi dans mes recherches à identifier certains aspects individualistes du modèle de capitalisme britannique, comme par exemple la primauté du « bien-être individuel » sur le bien commun, identifiée dans l'article sur la définition du bien-être²²⁴.

J'y montrai que les régimes de type libéral, selon ces principes, accordent la primauté au marché car l'État veille à ce que la protection sociale reste à un niveau le plus bas possible. La compétition est encouragée afin de promouvoir également l'individualisme contrairement au modèle corporatiste-conservateur plutôt défenseur de la famille.

Le modèle anglo-saxon offre une vision du marché du travail fonctionnant davantage selon la loi du marché. Il se fonde sur la théorie économique néo-libérale du « faible niveau d'intervention de l'Etat »²²⁵ induisant moins de politiques de redistribution sociale de la part de l'Etat, un niveau plus bas de couverture des accords collectifs ainsi qu'un degré de syndicalisation plus faible, aussi bien du côté des salariés que des employeurs.

Esping-Andersen, grâce à l'analyse des différents degrés et indicateurs mentionnés précédemment, établit donc une typologie organisée de la façon suivante : un modèle libéral aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie et au Canada où la loi du marché est toute-puissante, l'intervention de l'État maintenue à son niveau le plus bas possible et où les aides et subventions sociales sont assujetties à des conditions très strictes ; les

²²⁰ Catherine Coron, *Les politiques économiques des années Brown : 1997-2010*, in Nathalie Champroux et Catherine Coron (dir.), *Observatoire de la société Britannique*, Université du SUD Toulon-Var, n° 10, septembre 2011, pp. 29-44, (15 pages), <<http://osb.revues.org/1094>>, p. 40.

²²¹ Catherine Coron et Christopher J. Nock, “Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism”, in Martine Azuelos (dir.), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, Revue LISA/LISA e—journal, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages), p.4-5.

²²² “*Defamilisation*”.

²²³ Gosta Esping-Andersen, *Social foundations of post-industrial economies*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

²²⁴ Catherine Coron, “Wellbeing: a Genuine British Cultural, Social and Economic notion?”, in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, 69-77, p. 75.

²²⁵ « La main invisible » d'Adam Smith, théorie développée par la suite par Friedrich Hayek et Milton Friedman.

régimes appartenant au modèle corporatiste-conservateur se trouvent en Autriche, en France, en Allemagne et en Italie où les aides sociales dépendent du statut et de la classe sociale et où le gouvernement est prêt à intervenir ; viennent enfin les régimes du modèle social-démocrate qui se sont développés dans les pays scandinaves où existe une couverture sociale universelle assurant l'existence d'une forte solidarité générale tout en garantissant l'indépendance individuelle et des services publics optimums pour l'ensemble de la population.

Bien que le système social britannique soit en général rangé dans la catégorie des systèmes libéraux, la réalité historique et son fonctionnement sont en fait un peu plus complexes, comme je l'ai montré dans l'article sur le modèle de capitalisme britannique après la crise de 2007-2008²²⁶.

En effet, suite aux recommandations du Rapport Beveridge, l'État-providence qui fut mis en place sous le gouvernement Atlee, après la Deuxième Guerre mondiale en 1945-1951 comportait des éléments nouveaux. La partie de l'article paru en 2015 consacrée au développement historique du modèle de capitalisme britannique montrait qu'il avait suivi une évolution similaire sous l'influence du contexte socio-culturel²²⁷.

Le premier régime, dit « bismarckien »²²⁸ fonctionnait selon la logique de l'assurance sans logique de redistribution. Le régime « beveridgien »²²⁹, quant à lui, opérait selon la logique de l'assistance et de la redistribution. Il visait à assurer une plus grande égalité et à couvrir les besoins considérés comme essentiels.

C'était un régime universaliste (tous les individus étaient censés être couverts quel que fût leur statut vis-à-vis de l'emploi), uniforme (les prestations sont les mêmes pour tous au sein de chaque catégorie), et financé par l'impôt. On parle alors de « fiscalisation » du système de protection sociale.

²²⁶ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, Revue LISA/LISA e—journal, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages).

²²⁷ *Loc. cit.*

²²⁸ Du nom du chancelier qui mit en place le système d'assurances sociales en Allemagne à la fin du XIXe siècle.

²²⁹ Du nom de Lord Beveridge qui publia en 1942 un rapport intitulé "Social Insurance and Allied Services".

C'est donc à cette époque que le Royaume-Uni a développé un système « universaliste » d'État-providence dont le but était de corriger les inégalités induites par une économie de marché²³⁰.

L'article publié en 2012 avec Ruxandra Pavelchievici²³¹ dans l'ouvrage dirigé par Stephan Martens et Jean-Paul Révauger intitulé *Vers un modèle social européen ?* avait lui-aussi pour objet de revenir sur les évolutions du modèle social britannique à travers le prisme des réformes engagées sur le marché du travail par les travaillistes qui consistaient à la mise en place d'une politique d'aide au retour à l'emploi²³².

Il s'agissait de montrer pourquoi et comment le modèle de capitalisme américain avait exercé une influence particulièrement importante. Nos travaux reposaient sur la définition de Dolowitz²³³, mais aussi sur un article de Banks, Disney, Duncan et Van Reenen paru en 2005 qui explicitait les processus de transferts de politiques sociales internationales²³⁴.

Notre article montrait que certains éléments du *workfare* britannique ont été transférés du modèle américain comme par exemple le fait que la recherche d'emploi dans le cadre du *New Deal for Young People* doive être effective et encadrée par les conseillers personnels des *jobcentres*. Le caractère contraignant de la formation rendue obligatoire s'inspire à la fois du modèle américain et du modèle d'activation scandinave.

D'autres éléments ont été adaptés aux besoins spécifiques de l'économie britannique. Ainsi le NDYP s'adressait aux jeunes sans qualifications et constituait une réponse en termes de politique sociale à un problème d'ordre économique. Il fallait agir pour faire baisser un taux de chômage particulièrement élevé pour une catégorie sociale spécifique. On peut donc parler de politique sociale au service de l'économie libérale.

²³⁰ Pour une perspective historique de la création de l'État-providence britannique ainsi qu'un aperçu du contexte idéologique voir Didier Renard, « Les trois naissances de l'État-providence », *Pouvoirs*, n° 94, Septembre 2000, pp. 20-23.

²³¹ Catherine Coron et Ruxandra Pavelchievici, « Le *workfare* au Royaume-Uni de 1997 à 2003 : Influences des modèles américain et scandinave », in Stephan Martens et Jean-Paul Révauger (dirs.), *Vers un modèle social européen ?*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, collection Perspectives européennes, Janvier 2012, pp 89-106.

²³² « *Welfare-to-work* ».

²³³ David P. Dolowitz *et al.*, *Policy Transfer and British Social Policy. Learning from the USA?*, Buckingham, Open University Press, 2000, p. 3.

²³⁴ « *Policy transfer* ».

3.2.2. L'influence du modèle néo-libéral sur le modèle d'enseignement supérieur britannique

En 2016, l'article paru dans la revue *Lisa/Lisa e-journal*, numéro co-dirigé avec Fanny Lauby, d'abord doctorante puis enseignant-chercheur en sciences politiques aux États-Unis à l'université William Patterson, revenait sur la notion de modèle néo-libéral, en l'appliquant cette fois au modèle d'enseignement supérieur britannique²³⁵ afin d'essayer de mesurer l'étendue de son influence.

Ce travail mettait en lumière l'impact inégalitaire de la mise en place des frais d'inscription à l'université. En 2005, un rapport du Centre for Economic Performance (CEP) avait d'ailleurs dénoncé le fait que « les inégalités en termes d'enseignement s'étaient accrues depuis 1981 »²³⁶.

Faisant référence au fait que le système d'enseignement supérieur britannique était très fortement influencé par le marché, Derek Gillard, membre honoraire de la London Associates Foundation et spécialiste de ce domaine de recherche au Royaume-Uni est allé jusqu'à parler d'un « processus de marchandisation »²³⁷ entre 1979 et 1990.

Les effets cumulés d'un très haut niveau de sélection, de ce processus de marchandisation, de l'augmentation progressive des frais d'inscription et de la diminution des subventions publiques permettent de conclure que le système d'enseignement supérieur britannique a été fortement influencé par le modèle néo-libéral depuis les années 1980.

Par ailleurs, sa dimension inégalitaire a un impact négatif sur la participation des jeunes qui n'ont pas les moyens de payer les frais d'inscription. Une remise en cause du modèle semblait s'imposer afin de préserver la dimension humaine et égalitaire de la transmission de la connaissance par les universités.

²³⁵ Catherine Coron "Reshaping the model: Higher Education in the UK and the Anglo-Saxon neo-liberal model of capitalism since 1970", in Catherine Coron et Fanny Lauby (dir.), *Capitalisme, recherche et éducation : le modèle anglais revisité*, Revue LISA/LISA e-journal, vol. XIV, n°1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8836>>, (14 pages).

²³⁶ Romesh Vaitiligan, *Human Resources, The Labour Market and Economic Performance*, Centre for Economic Performance, Londres, London School of Economics and Political Science, 2006, p. 20.

²³⁷ "Marketisation process". Derek Gillard, "Education in England: A brief History", HMSO, 2011, chapitre 8.

L'évolution du système d'enseignement supérieur britannique se caractérise par le nombre important de réformes qui ont débuté dans les années 1990²³⁸, et dont l'objectif visait à élargir considérablement l'accès à l'enseignement supérieur, en dépit de l'instauration des frais d'inscription en 1998. « À la fin des années 1980, environ 20 % d'une classe d'âge était formée dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Cette proportion est passée à plus d'un tiers au début des années 2000. »²³⁹

Selon une étude publiée par la London School of Economics en 2006,

Historiquement, l'enseignement supérieur est resté le domaine réservé des groupes socio-économiques issus des classes sociales favorisées en Angleterre et au pays de Galles, et bien que la participation ait augmenté de façon substantielle au cours des dernières décennies, la part relative des groupes socio-économiques des classes sociales défavorisées reste faible. La réponse politique a été l'expansion de l'enseignement supérieur, dans un effort pour améliorer l'accès des groupes qui étaient sous-représentés par le passé. Mais, les frais d'inscription ont été introduits afin de financer cette expansion et sont l'objet d'inquiétudes évidentes car ils sont susceptibles de faire baisser la demande d'enseignement supérieur parmi les étudiants les plus défavorisés.²⁴⁰

Cette « expansion massive » du nombre d'étudiants a cependant connu ses limites. Suite à la publication en 2011 du Livre Blanc sur l'enseignement supérieur intitulé *Les étudiants au cœur du système*²⁴¹, le gouvernement de coalition a lancé une série de réformes radicales du système d'enseignement supérieur britannique. Elles ont consisté en une « coupe massive (de 80 %) du financement public direct à l'enseignement dans les universités »²⁴². Et bien que les étudiants puissent avoir accès à des prêts subventionnés par l'État pour financer leurs études, il y a eu un impact sur le taux d'inscription dans

²³⁸ Avant cette date, les réformes concernaient essentiellement l'enseignement primaire et secondaire.

²³⁹ "In the late 1980s around 20% of the age cohort participated in HE in the United Kingdom. This has risen to more than one third in the early 2000s", Kirstine Hansen et Anna Vignoles, "The United Kingdom Education System in Comparative Context" in Stephen Machin et Anna Vignoles (eds.) *What's the Good of Education?: The Economics of Education in the UK*, Princeton, Princeton University Press, 2005, p. 15.

²⁴⁰ "Higher education has historically been the preserve of higher socio-economic groups in England and Wales and, although participation has risen substantially in recent decades, the relative position of lower socio-economic groups in terms of participation is still poor. The policy response has been to expand higher education further, in an attempt to widen access to previously under-represented groups. But in order to finance this expansion, tuition fees have been introduced, and there are obvious concerns that this will act to depress demand for higher education among poorer students". Romesh Vaitilingan, *Human Resources, The Labour Market and Economic Performance*, Centre for Economic Performance, Londres, London School of Economics and Political Science, 2006, 20.

²⁴¹ *White Paper Higher Education: Students at the Heart of the System*.

²⁴² Roger Brown, "Markets Rule, OK? The Coalition Government's Higher Education Reforms in context", Liverpool Hope University, Oxford Lecture 14 November 2011.

l'enseignement supérieur. Ce taux, selon le *Higher Education Participation Rate* (HEPR), a diminué de 49 % en 2011/12 à 43 % en 2013/14²⁴³.

3.2.3. Le modèle de capitalisme britannique face à la crise

La récession d'abord financière, puis économique de 2007-2008 a eu un impact économique et social avec notamment la persistance d'un taux élevé de chômage jusqu'en 2014, dans un contexte de politique économique dite « d'austérité » qui a fortement remis en question la dynamique économique du capitalisme anglo-saxon qui avait stimulé la croissance et l'emploi jusqu'alors²⁴⁴.

Un premier article paru aux Presses de la Sorbonne Nouvelle en 2010 dans l'ouvrage co-dirigé avec Valérie Peyronel et Régine Hollander, *La Crise financière et les économies du monde anglophone*, dressait le bilan social de la crise financière puis économique quasiment au lendemain de cette récession.

J'ai tenté de montrer comment la « financiarisation », et la déréglementation, associées au surendettement des ménages et de l'État, ont rendu l'économie britannique plus vulnérable à cette crise économique. Il s'agissait de mettre en évidence les interactions entre les trois dimensions de la politique du gouvernement travailliste : financière, économique et sociale.

Puis, avec les élections législatives, est venu le temps du bilan économique dans un contexte encore fortement marqué par la crise. L'article paru dans le numéro de l'*Observatoire de la société britannique*, co-dirigé avec Nathalie Champroux, faisait le bilan de la politique économique travailliste, dont Gordon Brown était le principal « architecte »²⁴⁵ sur toute la période de 1997 à 2010²⁴⁶.

²⁴³ Department for Business Innovation and Skills, "Participation Rates in Higher Education: Academic Years 2006/2007 – 2012/2013", *Statistical First Release*, ONS, 28 août 2014, p. 4.

²⁴⁴ Catherine Coron, « Les conséquences économiques de la crise financière au Royaume-Uni », in Valérie Peyronel, Régine Hollander et Catherine Coron (dir.), *La Crise financière et les économies du monde anglophone*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, décembre 2010, pp. 53-71 (19 pages).

²⁴⁵ David Coates, "Darling, It is Entirely My Fault! Gordon Brown's Legacy to Alistair and Himself", *British Politics*, vol. 3, n°1, 2008.

²⁴⁶ Catherine Coron, "Was Brownomics socially correct?", in Nathalie Champroux et Catherine Coron (dir.), *Les politiques économiques des années Brown : 1997-2010*, *Observatoire de la Société Britannique*, Université du SUD Toulon-Var, n° 10, septembre 2011, pp. 29-44 (15 pages), <<http://osb.revues.org/1094>>.

Dans son discours, Gordon Brown se voulait fidèle aux idées de la « troisième voie » défendues par Tony Blair dans sa campagne électorale de 1997. En revanche, l'analyse de sa politique sociale, en particulier celle des programmes du *New Deal*, et l'accroissement des inégalités sociales, montre clairement la forte influence du modèle néo-libéral.

La crise de 2007-2008 n'a pas apporté de changement de cap, bien au contraire et a accru les pressions dans la société britannique avec le poids de l'endettement considérable de l'État afin de sauver le secteur financier sans se donner les moyens, en contrepartie, d'une véritable aide au retour à l'emploi.

La troisième étape de mes recherches sur le modèle néo-libéral face à la crise a fait l'objet d'un article paru dans la revue *Lisa/Lisa e-journal* fin 2015²⁴⁷. La notion de modèle « anglo-saxon » était resituée dans la perspective de la recherche française en civilisation britannique, alors qu'elle est souvent controversée dans le cadre de la recherche au Royaume-Uni ou aux États-Unis. L'article s'attachait à montrer la convergence de la politique économique des deux pays avec le modèle néo-libéral des années 1980 jusqu'à la crise de 2007-2008.

Les politiques économiques d'austérité et d'inspiration libérales choisies par le Royaume-Uni pour faire face à la crise marquent le début d'une divergence avec la politique économique menée aux États-Unis. Ainsi, après la crise de 2007-2008 les États-Unis, sous les mandats du Président Obama, ont préféré opter pour une politique économique de la relance par la demande, d'inspiration Keynésienne.

Cette recherche sur l'influence du modèle néo-libéral s'est prolongée par la suite avec les travaux sur le bien-être économique qui seront détaillés dans la quatrième partie de ce document car ils font partie des travaux en cours.

Pour conclure, les fils directeurs de mon parcours de recherche sont donc le capital humain et le modèle néo-libéral au Royaume-Uni. Mes travaux ont débuté avec l'étude du poids économique de l'éducation et de la formation dans la politique économique du

²⁴⁷ Catherine Coron et Christopher J. Nock, "Post-Crisis Anglo-Saxon Capitalism", in Martine Azuelos (dir), *Capitalisme anglo-saxon et monde(s) anglophone(s) : des paradigmes en question*, Revue *LISA/LISA e-journal*, vol. XIII, n°2, 2015, <<https://lisa.revues.org/883>>, (11 pages).

gouvernement travailliste de 1997 à 2010. J'ai également montré les caractéristiques de l'investissement en capital humain des femmes sur cette même période.

Puis, toujours dans le cadre de la recherche sur le capital humain dans l'économie britannique je me suis penchée sur l'analyse des parcours de formation de l'entrepreneur en procédant à une comparaison avec ses principaux partenaires économiques. Une analyse comparatiste des programmes d'aide au retour à l'emploi des familles monoparentales au Royaume-Uni et aux États-Unis dans les années 90 m'a donné l'occasion de mettre mes travaux dans l'axe de la recherche sur les modèles de capitalisme britannique.

J'ai ensuite tenté de mesurer l'influence du modèle néo-libéral sur le système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, puis celle de la crise sur le modèle de capitalisme anglo-saxon. À partir de 2013, mes travaux se sont portés sur la notion de bien-être économique, en collaboration avec Louise Dalingwater.

En effet, suite à la crise, Joseph Stiglitz, Alain Fitoussi et Amartya Sen avaient dénoncé dans leur rapport de 2009 les limites de la seule mesure de la croissance économique par le PIB. Ils ont par ailleurs proposé de prendre aussi en compte le bien-être économique, c'est-à-dire une dimension humaine avec une vision à long terme qui permette aussi d'envisager l'impact de l'économie sur l'environnement humain et planétaire.

Leur démarche s'inscrivait dans le contexte du développement de l'économie comportementale²⁴⁸ aux États-Unis. Daniel Kahneman a d'ailleurs reçu le prix Nobel d'économie en 2002 pour ses travaux dans ce domaine. Mes travaux sur le bien-être vont donc être explicités dans la partie suivante avec le bilan et les perspectives envisagées pour l'avenir.

²⁴⁸ “*Behavioural economics*”.

4. Quatrième partie : Bilan et perspectives

4.1. Axes de recherche en cours et perspectives : bien-être et capital humain

Mes travaux de recherche en cours portent sur la thématique du bien-être et répondent à une interrogation sur le bien-être des personnes en situation de handicap. D'où l'objectif, dès l'origine de cette recherche, de vérifier les hypothèses portant sur les relations entre l'éducation inclusive, mais aussi l'inclusion des personnes en situation de handicap dans notre société et notre système économique, et leur accès au bien-être. La question centrale consiste à voir quels sont les liens entre inclusion et bien-être dans les contextes politiques et socio-culturels particuliers de la France et du Royaume-Uni.

Ainsi que je l'ai expliqué dans la partie 2, j'ai utilisé une approche sémantique pour comparer les sens et les interprétations de la notion d'inclusion dans chaque pays et analysé les différents discours, c'est-à-dire étudié le sens des termes utilisés en français et en anglais en fonction du contexte particulier de leur utilisation. Tout cela dans le cadre d'une étude comparative mettant en regard la législation et les politiques en matière d'éducation inclusive, dans les deux pays. Enfin, le dernier point consistait à mettre cette question en perspective avec les résultats de notre enquête sur le bien-être réalisée en France et au Royaume-Uni en 2013.

Le lien entre la recherche sur le bien-être et la notion de capital humain s'explique par le fait que pour Gary Becker, l'éducation, la formation et la santé représentent les investissements en capital humain les plus importants.

En outre, en préambule de sa définition des investissements en capital humain, il précise que « certaines activités affectent principalement le bien-être futur (...) Ces activités sont connues sous le nom d'investissements en capital humain²⁴⁹ ».

²⁴⁹ "Some activities primarily affect future well-being. (...) These activities are called investment in human capital". Gary S. Becker, *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, 3e édition, 1993, p. 11.

Or, étudier la notion de bien-être permet de montrer comment les niveaux d'éducation et de formation peuvent avoir une incidence sur le degré de bien-être ressenti. Inversement, je m'intéresse désormais au bien-être des enfants scolarisés dans le cadre de l'école inclusive en France et au Royaume-Uni²⁵⁰, en espérant pouvoir vérifier si le niveau de bien-être affiché par les pouvoirs publics correspond à celui subjectif et ressenti par les principaux intéressés.

Depuis la crise de 2007-2008, beaucoup d'économistes, à l'instar de Joseph Stiglitz, Alain Fitoussi et Amartya Sen, se sont accordés à montrer que prendre comme seule mesure du développement économique la croissance du PIB était insuffisant, aussi bien sur le plan de la fiabilité des prévisions, que pour la « durabilité »²⁵¹ des politiques menées. Avec Louise Dalingwater, nous avons commencé nos travaux de recherche au sein du CERVEPAS²⁵² sur la notion de bien-être économique au Royaume-Uni en 2013.

La thématique de la recherche sur la mesure du bien-être économique est relativement récente puisqu'elle a commencé à se développer dans les années 1990 au Royaume-Uni et en France²⁵³. Les travaux effectués au sein du laboratoire de recherche CERVEPAS/CREW ont permis d'organiser des journées d'étude internationales à la Sorbonne Nouvelle rassemblant des chercheurs et des économistes du monde anglophone.

L'objectif scientifique était d'essayer de travailler sur la définition du concept de bien-être, et en particulier d'analyser les caractéristiques culturelles du bien-être dans les pays de langue anglaise²⁵⁴.

En effet, en dépit d'une littérature foisonnante sur le sujet, le concept de « bien-être » souffre encore de grandes lacunes quant à sa définition précise comme l'indiquent Pollard

²⁵⁰ Catherine Coron, "Economic Wellbeing and Inclusive Education Policies in France and the UK" (article accepté pour publication et révisé à paraître en septembre 2017).

²⁵¹ "Sustainability" voir Joseph Stiglitz et ses discours de présentation du rapport de 2009.

²⁵² Le CERVEPAS a changé de nom et de sigle à partir de 2013 lorsqu'il est devenu l'une des entités qui composent CREW depuis 2009.

²⁵³ Pour une revue de la littérature voir « The Challenge of Defining Wellbeing », Dodge Rachel, Daly Annette P., Huyton Jan., et Sanders Lalage D., "The Challenge of Defining Wellbeing", *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 2012, p. 222-235, <http://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/viewFile/89/238?origin=publication_detail>.

²⁵⁴ *Le bien-être : pour une définition transculturelle*, journées d'étude internationales organisées les 24 et 25 janvier 2014 par le laboratoire Cervepas/CREW à l'Institut du Monde Anglophone, 5, rue de l'École de Médecine, 75006 Paris.

et Lee qui l'ont décrit comme « une construction complexe et à facettes multiples qui continue encore d'échapper aux chercheurs qui tentent de le définir et de le mesurer »²⁵⁵.

Travailler sur cette définition semblait d'autant plus nécessaire que bien des cadres nationaux et internationaux actuels dans lesquels il était utilisé, tels l'index *Better Life* de l'OCDE, le programme national de mesure du bien-être de l'ONS au Royaume-Uni, ou bien encore l'Insee en France²⁵⁶ ne définissent pas ce terme explicitement, bien qu'ils développent tout un ensemble de mesures du bien-être objectif et subjectif.

Il reste donc encore beaucoup à faire pour mieux définir le concept de bien-être, même si les conclusions des journées de janvier 2014 ont montré combien il était essentiel de construire une définition prenant en considération toutes les contraintes culturelles globales afin de pouvoir mener à bien des études comparatives fiables.

C'est la raison pour laquelle j'ai commencé par travailler sur la notion de bien-être au travail dans le contexte socio-culturel et économique du Royaume-Uni²⁵⁷, puis sur les politiques britanniques visant à mesurer le bien-être au travail et l'influence du modèle néo-libéral²⁵⁸.

Selon Henry Sidgwick²⁵⁹, ce fut Alfred Marshall, économiste mais aussi philosophe, théoricien de l'économie libérale, philosophe, mathématicien et théologien britannique qui, le premier, dans son livre *Principes d'économie politique* paru en 1890, a donné la définition suivante de l'économie faisant explicitement référence pour la première fois au bien-être :

L'économie politique ou la science économique est l'étude de l'être humain dans les activités ordinaires de sa vie quotidienne ; elle étudie cette partie de l'action individuelle et sociale qui est le plus étroitement liée à la réalisation et l'utilisation des conditions matérielles nécessaires au bien-être... Il s'agit donc d'une part de

²⁵⁵ “A complex, multi-faceted construct that has continued to elude researchers' attempts to define and measure it”, Elizabeth L. Pollard, et Patrice D. Lee, “Child well-being: a systematic review of the literature”, *Social Indicators Research*, 61(1), 2003, 9–78, <<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021284215801>>, p. 60.

²⁵⁶ On peut donc ainsi remarquer combien la recherche sur la mesure du bien-être économique est une priorité tant en France qu'au Royaume-Uni.

²⁵⁷ Catherine Coron, “Wellbeing: a Genuine British Cultural, Social and Economic notion?”, in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017, 69-77.

²⁵⁸ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, “British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model”, in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017.

²⁵⁹ Henry Sidgwick, *Principles of Political Economy*, Londres, Macmillan, 1901, 3^e édition.

l'étude des richesses ; et d'autre part, l'aspect le plus important, l'étude de l'être humain.²⁶⁰

Si l'on prend en compte la polyphonie du mot richesse, on peut comprendre que l'économie est bien l'étude de l'être humain, sa formation et son éducation constituant ainsi une partie de ses richesses. « Il n'est de richesse que d'hommes » selon l'aphorisme de Jean Bodin²⁶¹. Cette définition marque un tournant important dans l'histoire de la science économique car Marshall la définit tout d'abord comme une science de l'homme, une science humaine²⁶² dont le but ultime est « la réalisation des conditions matérielles nécessaires au bien-être ²⁶³». Celui-ci pouvant aussi bien se concevoir tout aussi bien comme matériel, humain ou spirituel.

Mes travaux de recherche²⁶⁴ sur la perception du bien-être au travail en France et au Royaume-Uni ont mis en évidence l'influence du modèle néo-libéral au Royaume-Uni, ainsi que le montrent les résultats de l'enquête portant sur la rémunération et les niveaux d'éducation.

Toutefois, cette enquête nous a également permis de mettre en lumière d'autres caractéristiques, convergentes, comme la perception d'une baisse du pouvoir d'achat par

²⁶⁰ “*Political Economy or Economics is a study of mankind in the ordinary business of life; it examines that part of individual and social action which is most closely connected with the attainment and with the use of the material requisites of wellbeing. (...) Thus, it is on the one side a study of wealth; and on the other, and more important side, a part of the study of man.*”, (Alfred Marshall, *Principles of Economics*, Londres, Macmillan, (1890 [1920], 1.1.1-2)).

²⁶¹ Jean Bodin, né en 1529 à Angers et mort en 1596, à Laon, est un juriste, et économiste, philosophe et théoricien politique français, qui influença l'histoire intellectuelle de l'Europe par la formulation de ses théories économiques et de ses principes du « bon gouvernement ». Il est connu pour avoir introduit plusieurs concepts qui connaîtront par la suite un fort développement : 1. la souveraineté : il se fait l'avocat d'une plus grande tolérance religieuse, soumise à une plus grande autorité royale. Père fondateur de la théorie de la souveraineté moderne : Puissance de commandement, puissance absolue, puissance indivisible, puissance perpétuelle. 2. la théorie quantitative de la monnaie : il en perçoit les premiers contours qu'il développe à l'occasion de la controverse qu'il entretient avec Monsieur de Malestroit. On cite souvent par ailleurs son aphorisme : « Il n'est de richesses que d'hommes ».

²⁶² Source: Roger E. Backhouse and Steven G. Medema, “On the Definition of Economics”, *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, n° 1, 2009, pp. 221-234, <<http://www.jstor.org/stable/27648302>>, p. 224.

²⁶³ “*Political Economy or Economics is a study of mankind in the ordinary business of life; it examines that part of individual and social action which is most closely connected with the attainment and with the use of the material requisites of wellbeing (. . .) Thus, it is on the one side a study of wealth; and on the other, and more important side, a part of the study of man.*” Alfred Marshall, *Principles of Economics*, Londres, Macmillan, (1890 [1920], 1.1.1-2).

²⁶⁴ Catherine Coron et Jean-Luc Coron, “British Policies to Measure Wellbeing at Work and the Influence of the Neo-Liberal Model”, in Catherine Coron et Louise Dalingwater (dir.), *Wellbeing: Challenging the Anglo-Saxon Hegemony*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, juin 2017.

exemple, et divergentes, comme le sentiment d'inégalité hommes-femmes et qui ne semblent pas liées directement au modèle néo-libéral.

J'ai poursuivi cette recherche en étudiant la mesure et la prise en compte du bien-être subjectif, c'est-à-dire celui ressenti par les élèves dans les systèmes d'éducation, et plus particulièrement dans le contexte de l'éducation inclusive, en France et au Royaume-Uni. C'est le champ qui m'occupe encore à l'heure actuelle, et sur lequel j'espère pouvoir encore travailler pendant quelques années.

C'est la raison pour laquelle j'espère pouvoir réaliser une nouvelle enquête pour mesurer le bien-être subjectif des élèves qui bénéficient de l'éducation dite inclusive, en France et au Royaume-Uni dans les deux prochaines années. Comme on peut le constater, recourir à la méthode de l'enquête est un investissement lourd en termes de temps mais qui est plein d'enseignements pour améliorer sa méthode de recherche.

En définitive, après toutes ces années consacrées à la recherche, grâce aux personnes avec lesquelles j'ai eu l'occasion de travailler et d'apprendre davantage, j'ai fini par croire comme l'a écrit Saint Augustin que « le bonheur c'est de continuer à désirer ce que l'on possède »²⁶⁵. J'ai bien compris que je ne possédais rien mais je souhaiterais continuer ce parcours déjà bien avancé et mener à bien les projets initiés.

²⁶⁵ Saint Augustin, «De La Doctrine Chrétienne », in *Oeuvres Complètes de Saint Augustin*, traduites pour la première fois en français sous la direction de M. Raulx, tome IV, p. 1-87, Bar-le-Duc, Raulx, 1866.

4.2. Domaines d'expertise envisagés

S'agissant à présent du domaine d'expertise de recherche envisagé, en premier lieu vient le champ de l'étude du capital humain au Royaume-Uni qui comprend le système éducatif dans son ensemble, du primaire au supérieur, la recherche, les systèmes de formation, l'apprentissage, et tout ce qui peut concourir à l'augmentation des savoirs et des compétences d'une personne. Il peut être envisagé à la fois sous l'angle économique et social, comme par exemple lorsqu'il permet un meilleur accès au marché du travail, et de trouver ainsi sa place dans la société. Ce domaine pourra être éventuellement élargi aux études comparatistes avec le capital humain en France.

Cela peut aussi conduire à s'intéresser aux politiques économiques et sociales menées sur la période concernée, à leurs objectifs, les courants d'idées qui les ont influencées ainsi que le contexte politique, économique et social dans lequel elles ont été pensées.

La formation, dans le contexte plus particulier du marché du travail, en France et au Royaume-Uni pourra aussi constituer une thématique envisagée.

Travailler sur le système d'enseignement supérieur au Royaume-Uni à travers le prisme de la notion de capital humain et dans la perspective de la recherche en civilisation britannique orientée vers l'économie dans sa dimension humaine pourra consister à analyser son organisation tout en essayant de voir dans quelle mesure ce système favorise les investissements en capital humain.

Il s'agira par exemple de mesurer le degré d'accessibilité à l'enseignement supérieur, mais aussi de déterminer la nature de ces investissements et de préciser notamment si ce sont les formations professionnelles ou académiques, courtes ou longues qui sont le plus souvent envisagées par les étudiants et pour quelles raisons.

Si l'on reste sur cet exemple précis, une telle recherche pourra également s'intéresser aux coûts des investissements en capital humain, à leur financement ainsi qu'à leurs retours, aussi bien au niveau des individus, qu'à celui de l'économie dans son ensemble.

Parmi les outils pour mener à bien ce type de recherche, on peut citer, entre autres, les analyses comparatistes utilisées le plus fréquemment ou bien les recherches historiques

pour mieux appréhender l'évolution d'une politique éducative. Les études comparatistes viennent aussi tout naturellement élargir ce champ aux systèmes d'éducation et de formation des pays comparés au Royaume-Uni, tels que la France ou les États-Unis.

L'étude de la dimension économique implique de s'attacher à examiner ces questions en prenant en compte la conjoncture économique. Pour cela, il faut définir le contexte particulier du marché du travail britannique qui va déterminer la nature de la demande en capital humain, mais aussi l'organisation socio-professionnelle de l'économie ainsi que les principaux indicateurs tels que le taux de chômage, le taux d'emploi, le taux de productivité du travail et le taux de croissance du PIB, en effectuant si nécessaire des comparaisons avec d'autres périodes.

L'analyse des budgets nationaux s'avère aussi très éclairante dans l'objectif de réussir à préciser le poids économique des investissements en capital humain réalisés par les pouvoirs publics. Le pourcentage du PIB consacré à la formation et son évolution historique permettent de se faire une idée de l'importance réelle de ce type d'investissement au Royaume-Uni. Une comparaison avec les autres pays, là encore affinera encore davantage l'appréciation de la situation.

Tous les éléments mentionnés dans les paragraphes précédents peuvent aussi être examinés avec comme objectif de déterminer l'influence du modèle néo-libéral, les convergences et les divergences en fonction des moments décisifs, eux-mêmes à déterminer, de l'histoire économique du Royaume-Uni. Compte tenu de la nécessité de faire référence au modèle néo-libéral, la période étudiée commencera dans les années 1970, qui ont vu la renaissance au Royaume-Uni des idées de l'école de Chicago ainsi que de l'école autrichienne, jusqu'à l'époque actuelle.

Une mise à jour des précédents travaux de recherche pourra être réalisée au fur et à mesure.

D'autre part, il semble important de continuer ce travail de recherche sur les investissements en capital humain au Royaume-Uni, tout d'abord à cause du défi que représente la productivité pour son économie, mais aussi car il faut penser à l'avenir et adopter une vision sur le long terme, ainsi que l'a formulé Ben Noteboom lors du forum annuel de l'OCDE en 2013 :

A l'avenir, le grand défi en matière d'emploi ne sera pas l'excédent mais la pénurie de travailleurs qualifiés.

Aux États-Unis, en 2030, 25 millions d'actifs supplémentaires seront nécessaires pour soutenir la croissance économique. En Europe, le nombre de travailleurs pourrait diminuer d'environ 35 millions d'ici 2050 (soit 15 % de la demande totale de main-d'œuvre), de même que les emplois disponibles destinés aux travailleurs moyennement qualifiés baisseront d'ici à 2020.²⁶⁶

La recherche sur la dimension inclusive du système éducatif pour les enfants handicapés et la prise en compte de leur bien-être ne fait que débiter. Il y a encore beaucoup de travail à faire sur ce thème. J'envisage l'élaboration d'une enquête comparative en France et au Royaume-Uni qui va certainement durer un ou deux ans si je me fie au temps passé sur l'enquête sur le bien-être. Puis, viendra je l'espère une étude sur l'accès des personnes handicapées au monde du travail, qui se situera toujours dans le contexte de l'inclusion et de la prise en compte du bien-être. Les recherches que j'ai pu entreprendre jusqu'à présent ont montré qu'il restait beaucoup à faire aussi dans ce domaine.

À plusieurs reprises, lors de mes travaux sur les modèles de capitalisme et sur le système d'enseignement supérieur, j'ai été amenée à travailler, à publier des articles, à organiser des colloques et à éditer des ouvrages avec des doctorantes qui faisaient partie de mon groupe de recherche, le CERVEPAS. Ces expériences ont souvent duré plusieurs années, entre deux et trois ans en général et m'ont permis de m'initier à l'encadrement des futurs chercheurs. J'ai beaucoup appris au cours de ces différents échanges.

4.3. Potentiel d'encadrement

Le domaine d'expertise des travaux que je pense pouvoir encadrer et pour lequel je sollicite une Habilitation à diriger des recherches pourrait regrouper tous les champs évoqués précédemment dans ce document.

Les principaux thèmes que ma recherche m'a préparée à encadrer peuvent être regroupés autour de la notion de capital humain tout d'abord : il s'agira de l'évolution des

²⁶⁶ Ben Noteboom, *Pour un marché du travail inclusif*, Forum annuel de l'OCDE, 2013, <<http://www.oecd.org/fr/emploi/pour-un-marche-du-travail-inclusif.htm>>.

investissements en capital humain au Royaume-Uni de 1945 à nos jours, mais aussi du financement de ces investissements sur la même période. Une approche comparatiste des deux sujets précédents pourra aussi être envisagée. Un autre type de sujet pourra traiter du système d'enseignement, ou bien plus particulièrement de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et évaluer leur impact, en le comparant avec les systèmes français et américains. L'analyse de l'influence du modèle néo-libéral sur le système d'enseignement britannique de 1945 à nos jours peut venir compléter les sujets possibles dans ce domaine. La formation et les politiques d'aide au retour à l'emploi en France et au Royaume-Uni pourront aussi constituer des sujets à encadrer. Le marché du travail au Royaume-Uni pourra constituer un objet d'étude intéressant avec par exemple comme sujet possible : le marché du travail et la justice sociale au Royaume-Uni. Un travail sur le bien-être économique au travail ou sur le bien-être économique, les niveaux de rémunération et les niveaux de formation au Royaume-Uni pourra s'inscrire dans le prolongement de mes travaux en cours, et donc me permettre d'encadrer des étudiants, avec éventuellement la possibilité d'envisager aussi la perspective comparatiste avec la France et les États-Unis. Enfin, le thème du bien-être à l'école et au travail des enfants et des adultes atteints d'un handicap pourra aussi donner lieu à des travaux de recherche par des étudiants sous ma direction.

Plus généralement mes recherches et mon enseignement m'ont préparée à encadrer des étudiants sur des sujets touchant à la sphère politique et ayant une dimension historique comme la notion de travail au Royaume-Uni ou l'évolution de la notion de *fairness* au Royaume Uni de 1945 à nos jours.

CONCLUSION

Le parcours de recherche que je viens de décrire présente la particularité d'intégrer une expérience professionnelle qui a servi de point de départ et en quelque sorte de « tremplin » à un long parcours scientifique.

J'ai par ailleurs la chance de pouvoir enseigner à des étudiants en économie qui travaillent dans ma thématique de recherche, ce qui m'offre la possibilité de pouvoir leur faire partager le résultat de mes travaux, mais aussi de profiter de leurs questions et de me tenir à jour dans ce domaine.

Les méthodes que j'ai utilisées dans le cadre de la recherche en civilisation britannique sont très variées. Elles vont de l'approche comparatiste à la méthode empirique, en passant par les approches historique, politique et sociale. Certaines ont été acquises lors de mes études à l'université, d'autres l'ont été lors d'échanges de travail multidisciplinaires.

Mes travaux de recherche, ainsi que j'ai essayé de le montrer dans les lignes qui précèdent, s'organisent donc autour de deux thématiques principales.

D'une part, le capital humain envisagé dans la perspective du développement de l'économie de la connaissance, prenant en compte les systèmes éducatifs et la formation au Royaume-Uni et en France. J'ai essayé de mesurer son influence sur le marché du travail et l'économie dans son ensemble.

Et, d'autre part, la mesure de l'influence du modèle néo-libéral sur l'économie britannique, son impact sur l'organisation du système d'enseignement supérieur britannique, sur les investissements en capital humain.

Enfin, l'étude de l'évolution de l'économie britannique, après la crise de 2007-2008 qui a remis en cause la croissance économique comme seul indicateur déterminant, m'a conduite à m'intéresser à l'étude de la notion de bien-être au travail au Royaume-Uni.

Ma démarche a été guidée par le souci constant de « mettre en question » les idées et les théories en essayant de garder une approche critique des sources et de leur interprétation.

Ce document a mis en évidence les nombreux liens entre ces principales thématiques ainsi que les différents objets de recherche thématiques qui peuvent en découler.

D'une façon générale, l'objectif de l'ensemble de ces travaux a été de permettre une meilleure compréhension de l'environnement économique, politique et socio-culturel britannique et de fournir des outils aux chercheurs qui s'intéressent à ces thématiques.

Je terminerai sur cette citation d'Aristote qui évoque la science « qui connaît le pourquoi il faut faire chaque chose », c'est-à-dire le « bien de chaque être », et cela est sans doute l'objectif de toute recherche :

Enfin, connaître et savoir, dans le but unique de connaître et savoir, tel est par excellence le caractère de la science de ce qu'il y a de plus scientifique. (...) Ce qu'il y a de plus scientifique, ce sont les principes et les causes. C'est par leur moyen, c'est par eux que nous connaissons les autres choses, et non point par les autres choses que nous les connaissons. Or la science souveraine, la science supérieure à toute science subordonnée, est celle qui connaît le pourquoi il faut faire chaque chose. Et ce pourquoi, c'est le bien de chaque être ; pris en général, c'est le mieux dans tout l'ensemble des êtres.²⁶⁷

²⁶⁷ Aristote, *La Métaphysique d'Aristote*, première traduction en français, Paris, Ebrard, 1840, livre 1, p. 8.

BIBLIOGRAPHIE

METHODOLOGIE

ARISTOTE, *La Métaphysique d'Aristote*, première traduction en français, Paris, Ebrard, édition de 1840.

BESTGEN Yves, « Évaluation automatique des textes et cohésion lexicale », *Discours*, n° 11, 2012, <URL : <http://discours.revues.org/8724>>.

CHEVANDIER Christian, « Objets de recherche, méthodes et sources en histoire », *Recherche en soins infirmiers*, n° 109, 2012/2, pp. 33-36, (4 pages).

COMAN Ramona, CRESPIY Amandine, LOUAULT Frédéric, MORIN Jean-Frédéric, PILET Jean-Benoît, et VAN HAUTE Emilie, *Méthodes de la science politique, de la question de départ à l'analyse des données*, Louvain, De Boeck, 2016.

DUBOIS Jean, « Présentation », *Langages*, Didier, Larousse, Paris, n° 52, 1978.

LEVY-DUMOULIN Olivier, « Histoire et historiens -Sources et méthodes de l'histoire », *Encyclopedia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-histoire-et-historiens-sources-et-methodes-de-l-histoire/>>.

LETOURNEAU Alain, « La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l'environnement », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 8, n° 2, octobre 2008, mis en ligne le 08 janvier 2010, <<http://vertigo.revues.org/5253>>.

PAPON Pierre, « Recherche scientifique », *Encyclopedia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/recherche-scientifique/>>.

REVAUGER Cécile, REVAUGER Jean-Paul et SHEPHERD Andrée, *Le mémoire de civilisation britannique en maîtrise et en DEA*, Pessac, Presses de l'Université de Bordeaux, 2000.

SCHATZMAN Evry, MAYOR Federico, « Sciences - Sciences et société », *Encyclopædia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/sciences-sciences-et-societe/>>.

VINCENT Julien, « Concepts et contextes de l'histoire intellectuelle britannique : «l'École de Cambridge» à l'épreuve », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°50-2, 2003/2, p. 187-207, <DOI 10.3917/rhmc.502.0187>.

THEORIE ECONOMIQUE

MARSHALL Alfred, *Principles of Economics*, Londres, Macmilan, (1890 [1920], 1.1.1-2).

SMITH Adam, *Essays on Philosophical Subjects*, The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, 1795, Indianapolis, Liberty Fund, (edition de 1982)

Capital humain

BECKER Gary S., “Human Capital”, *The Concise Encyclopedia of Economics*, Library of Economics and Liberty, 2008, <<http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>>.

BECKER, Gary S., *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press, 3e édition, 1964, 1975, 1993.

GIBBONS Robert et Michael WALDMANN, “Task-Specific Human Capital”, *The American Economic Review*, Mai 2004.

GUILLARD Alexandre et ROUSSEL Josse, « Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d’un concept », *Management et Avenir*, n° 31, 2010/1.

MINCER Jacob, *Schooling, Experience and Earnings*, New York, Columbia University Press, 1974.

POLYANI Karl, *The economy as instituted process. In Trade and market in the early empires*. Glencoe, The Free Press, 1957, p. 59.

PSACHAROPOULOS George (ed.), *Economics of Education Research and Studies*, Exeter, Pergamon Press, 1987,

ROMER Paul, “Human Capital and Growth: Theory and Evidence”, *NBER Working paper*, N° 3173, 1989.

SCHULTZ Theodore W., “Investment in Human Capital”, *American Economic Review*, n° 51, March 1961.

WOODHALL Maureen, “Human Capital Concepts”, in *Economics of Education Research and Studies*, George Psacharopoulos (ed.), Exeter, Pergamon Press, 1987.

Capital humain de l'entrepreneur

CASSON Marc, *The Entrepreneur: An Economic Theory*, Cheltenham, Edward Elgar, 1982,

COHEN Wesley M. et LEVINTHAL David A., "Innovation and Learning: The Two Faces of R&D", *The Economic Journal*, vol. 99, n° 397, 1989.

FAYOLLE Alain (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 3, Cheltenham, Edward Elgar, août 2010.

FAYOLLE Alain, « L'entrepreneur, ferment de l'économie et de la société », *Les Echos*, Supplément L'art d'entreprendre, 31 mai 2007.

FIET James O., "The Pedagogical Side of Teaching Entrepreneurship", *Journal of Business Venturing*, n° 16 (2), 2001.

GARTNER William B., VESPER Karl H., "Executive forum: Experiments in Entrepreneurship Education, Successes and Failures", *Journal of Business Venturing*, n° 9 (2), 1994.

HONIG Bensen, "Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning", *Academy of Management Learning Education*, n° 3 (3), 2004.

JONES Colin, "Entrepreneurship Education: Revisiting our Role and its Purpose", *Journal of Small Business Enterprise Development*, n° 17 (4), 2010.

KATZ Jérôme A. et GARTNER William B., "Properties of Emerging Organisations", *The Academy of Management Review*, vol. 13, n° 3, juillet 1988.

KATZ Jérôme A., "The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, n° 18 (2), 2003.

KURATKO Donald F., "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges", *Entrepreneurship, Theory and Practice*, n° 29 (5), 2005.

SCHUMPETER Joseph, *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz, 1911, édition 1935.

Le capital humain des femmes

FINDING Susan, "Full Monty to Humpty Dumpty – The New Deal and Childcare", in *Les Politiques de retour à l'emploi en Grande-Bretagne et en France*, *Observatoire de la Société Britannique*, n° 2, 2006.

FURLONG A., “Education and Class-Based Inequalities”, in JONES Helen (ed.), *Towards a Classless Society*, Londres, Routledge, 1997.

HAVET Nathalie, SOFER Catherine, « Les nouvelles théories économiques de la discrimination », *Travail, genre et sociétés*, n° 7, 2002/1.

POLACHEK Solomon, “Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure”, *Review of Economics and Statistics*, vol. 63, n°1, 1981.

Économie britannique

CURWEN Peter, *Understanding the UK Economy*, Londres, Macmillan, (1990), 1992.

Économie de la connaissance

AZUELOS Martine, « L'économie de la connaissance aux États-Unis : concepts, institutions, territoires », *Revue LISA/LISA e-journal*, vol. XIV, n° 1, 2016, <<http://lisa.revues.org/8838>>.

BANKS James, DISNEY Richard, DUNCAN Alan et VAN REENEN John, “The Internationalisation of Public Welfare Policy”, *The Economic Journal*, vol. 115, n° 502, Conference Papers, mars 2005, pp. C62C81, Wiley on behalf of the Royal Economic Society.

DfEE, *The Learning Age – a renaissance for a new Britain*, Londres, The Stationary Office, Cm 3790, Février 1998.

FORAY Dominique, *L'économie de la connaissance*, La Découverte, Paris, 2000.

VIRGINIER Pascal, PAILLARD Sandrine, LALLEMENT Rémi, HARFI Mohamed, MOULOUD EL Mouhoub, Commissariat Général au Plan, *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*, Rapport du groupe présidé par Pascal Virginier, Paris, La Documentation Française, novembre 2002.

Économie de l'éducation

EICHER Jean-Claude, « Les liens éducation/croissance aux États-Unis », *Revue d'économie politique*, n° 4, 1960.

EICHER Jean-Claude et LEVY-GARBOUA Louis, *Économie de l'éducation*. Paris, Economica, 1979.

MARSHALL Alfred, *Principles of Economics*, 1890, Londres, Macmillan., 1920, 8e édition.

PAUL Jean-Jacques, « Approches françaises de l'économie de l'éducation. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 22, 1999.

SMITH Adam, *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*, Londres, Methuen, 1776, 1904, 5e édition.

Économie de la formation

VOISIN André, « La formation et son économie. Un état des études et des recherches en France », *Savoirs*, vol. 7, no. 1, 2005.

Productivité

LUCAS Robert E., “*On the Mechanisms of Economic Developments*”, *Journal of Monetary Economics*, col. 22(1), 1998, in OCDE, *Technologie, productivité et création d'emplois*, Paris, OCDE, vol. 2, 1996.

LES MODÈLES

LAMURE Michel, « Modélisation » in JESSUA Claude, LABROUSSE Christian, VITRY Daniel et GAUMONT Daniel (dir.), *Dictionnaire des sciences économiques*, Paris, PUF, 2001.

SINACEUR Hourya, « Modèle » in LECOURT Dominique (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Paris, PUF, 1999.

Modèles de capitalisme

ALBERT Michel, *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.

AMABLE Bruno, *Les cinq capitalismes*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

BAUMOL William, LITAN Robert, Schramm Carl, *Good Capitalism, Bad Capitalism and the economics of growth and prosperity*, New Haven and London, Yale University Press, 2009.

BOYER Robert, “The Convergence Hypothesis Revisited: Globalisation but Still the Century of Nations?”, in BERGER Suzanne et DORE Ronald (dir.), *National Diversity and Global Capitalism*, Ithaca, Cornell University Press, 1996.

HALL A. et SOSKICE David (dir.), *Varieties of Capitalism: the Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

HOANG NGOC Liêm, « Néo-Libéralisme », *Encyclopædia Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/neo-liberalisme/>>.

MANKIW Gregory N., ROMER David et WEIL David N., “A Contribution to the Empirics of Economic Growth”, *Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 107, n° 2, 1992.

PLIBON Dominique, *Le nouveau capitalisme*, Paris, La découverte, 2003.

PUEL Hugues, « Le néolibéralisme, modèle économique dominant », *Revue d'éthique et de théologie morale*, n°233, 2005/1, p. 29-51, <DOI 10.3917/retm.233.0029>.

SOLOW Robert, “A Contribution to Economic Growth”, *Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 70, 1956.

La « troisième voie »

GIDDENS Anthony, *Capitalism and Modern Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971.

GIDDENS Anthony, *Beyond Left and Right*, Stanford, Stanford University Press, 1994.

GIDDENS Anthony, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Cambridge: Polity Press, 1998 et 2000.

Modèles d'État-Providence

BARBIER Jean-Claude, « Pour un bilan du *workfare* et de l'activation de la protection sociale », *La vie des idées*, 4 novembre 2008.

CASTLES Francis, *Families of nations. Pattern of public policy in western democracies*, Londres, Dartmouth Pub Co., 1993.

ESPING-ANDERSEN Gosta, *The Three Worlds of Capitalism*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

ESPING ANDERSEN Gosta, *Social foundations of post-industrial economies*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

MERRIEN François-Xavier, "L'Empreinte des origines", in *Revue française des affaires sociales*, septembre-octobre 1990.

RENARD Didier, « Les trois naissances de l'État-providence », *Pouvoirs*, n° 94, septembre 2000.

MODELE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR BRITANNIQUE

HANSEN Kirstine et VIGNOLES Anna, "The United Kingdom Education System in Comparative Context" in MACHIN Stephen et VIGNOLES Anna (eds.) *What's the Good of Education?: The Economics of Education in the UK*, Princeton, Princeton University Press, 2005

VAITILIGAN Romesh, *Human Resources, The Labour Market and Economic Performance*, Centre for Economic Performance, Londres, London School of Economics and Political Science, 2006.

TRANSFERT DE POLITIQUE

DOLOWITZ David P., HULME Rob, NELLIS Mike et O'NEILL Fiona, *Policy Transfer and British Social Policy. Learning from the USA?*, Buckingham, Open University Press, 2000.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION AU ROYAUME-UNI

BROOKS Ron, *Contemporary Debates in Education, A Historical Perspective*, Londres, Longman, 1991.

GILLARD Derek, *Education in England: a brief history*, HMSO, 2011, <<http://www.educationengland.org.uk/history/timeline.html>>.

HEFCE,

<<http://www.hefce.ac.uk/about/intro/abouthighereducationinengland/historyofheinengland/>>.

L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DANS LE DÉBAT POLITIQUE BRITANNIQUE

CALLAGHAN James, Ruskin College Speech, 1976, in BROOKS Ron, *Contemporary Debates in Education, A Historical Perspective*, Londres, Longman, 1991

House of Commons Education and Skills Committee, *The Future Sustainability of the Higher Education Sector: International Aspects*, 8e rapport de la session 2006-2007, vol. 1, 23 juillet 2007, Stationary Office.

LABOUR PARTY, « With Labour, the Department for Education and Employment will become a leading office of State », Labour Party Manifesto, 1997.

BLAIR Tony, Discours à Aylesbury Estate, Southwark, 2 juin 1997.

LE BIEN-ÊTRE

DODGE Rachel, DALY Annette P., HUYTON Jan, et SANDERS Lalage D., “The Challenge of Defining Wellbeing”, *International Journal of Wellbeing*, n° 2(3), 2012.

FITOUSSI Jean-Paul, Sen Amartya, et Stiglitz Joseph, *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, <<http://ec.europa.eu/eurostat/documents>>, 2009.

OCDE, *How's Life? Measuring Well-Being*, OECD Publishing, 2015.

ONS, *Measuring National Well-being: Life in the UK*: 2016, Londres, Office for National Statistics, 2016.

ONS, *Measuring National Well-being, Where We Live*, Londres, Office for National Statistics, 2012.

ONS, *Measuring Wellbeing in the UK*, Londres, Office for National Statistics, London, 2010.

POLLARD, Elizabeth L., et LEE, Patrice D., “Child well-being: a systematic review of the literature”, *Social Indicators Research*, n° 61(1), 2003.

SEIGNOUR Amélie, « Méthodes d’analyse des discours, L’exemple de l’allocution d’un dirigeant d’entreprise publique », *Revue française de gestion*, n° 211, 2011/2.

World Health Organization (WHO), Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe, Second Meeting of the Expert Group, Paris (France), 25 and 26 June 2012, WHO Regional Office for Europe, 2013, <http://www.euro.who.int/fr/publications/abstracts/measurement-of-and-target-setting-for-well-being-an-initiative-by-the-who-regional-office-for-europe>

INDEX

- Analyse de discours, 23, 46
- Approche comparatiste, 4, 22, 23, 29, 30, 46, 49, 71, 76, 79, 108, 109
- Approche historique, 4, 36
- Approche politique, 4, 40
- Bien-être, 5, 30, 31, 33, 34, 37, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 62, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109
- Capital humain, 5, 6, 14, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 35, 42, 45, 46, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113
- Capitalisme, 5, 6, 10, 18, 19, 20, 25, 26, 32, 35, 37, 39, 41, 42, 60, 68, 78, 80, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 107, 116
- Chômage, 11, 14, 28, 29, 32, 33, 55, 56, 58, 63, 66, 69, 70, 86, 94, 97, 106
- Civilisation britannique, 4, 6, 8, 12, 18, 20, 27, 32, 42, 48, 54, 55, 69, 98, 105, 109, 111
- Croissance, 9, 44, 57, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 81, 86, 87, 97, 99, 101, 106, 107, 109, 115
- Économie, 8, 10, 20, 23, 24, 25, 37, 38, 39, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 76, 80, 82, 85, 86, 90, 94, 99, 102, 103, 105, 106, 109, 113, 114, 115
- Économie britannique, 25, 34, 37, 44, 45, 46, 64, 71, 94, 97, 99, 109, 114
- Économie de l'éducation, 5, 59, 66, 67, 75, 76, 115
- Économie de la connaissance, 5, 18, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 90, 109, 114
- Économie de la formation, 66, 67, 115
- Éducation, 16, 18, 27, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 95, 98, 100, 101, 103, 104, 106, 115
- Emploi, 5, 12, 14, 18, 27, 28, 30, 33, 38, 43, 47, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 77, 80, 83, 84, 86, 90, 93, 94, 97, 98, 99, 106, 107, 113
- Employabilité, 47, 57, 70
- Enseignement, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 27, 32, 34, 37, 38, 39, 42, 45, 58, 59, 60, 63, 64, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 86, 95, 96, 97, 99, 105, 107, 108, 109
- Enseignement supérieur, 5, 17, 18, 23, 32, 37, 39, 42, 45, 64, 72, 73, 74, 75, 81, 86, 95, 96, 97, 99, 105, 107, 108, 109
- Entrepreneur, 5, 11, 47, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 99, 113
- État-providence, 89, 90, 93, 94, 117
- Formation, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 22, 23, 38, 39, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 109, 115
- Inclusion, 30, 31, 100, 107
- Innovation, 45, 63, 68, 69, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 97, 113
- Marché du travail, 12, 27, 30, 52, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 66, 72, 74, 84, 90, 91, 92, 94, 105, 106, 107, 108, 109
- Marché du travail au Royaume-Uni, 108
- Modèle, 5, 6, 10, 18, 19, 20, 23, 26, 32, 35, 37, 39, 41, 52, 60, 61, 73, 75, 78, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 115, 116
- Multidisciplinarité, 21, 22
- Néo-libéral, 5, 32, 52, 61, 73, 75, 85, 86, 89, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109
- Pluridisciplinarité, 20, 21, 22, 23, 27
- Politique économique, 41, 43, 44, 66, 67, 71, 86, 91, 97, 98
- Politiques d'aide au retour à l'emploi, 27, 38, 108
- Productivité du travail, 28, 57, 65, 70, 106
- Qualifications, 30, 34, 45, 51, 63, 84, 94
- R&D, 76, 77, 113
- Système éducatif britannique, 68
- Transdisciplinarité, 21, 22, 23, 24, 111
- Troisième voie, 40, 41, 71, 98, 116
- Welfare-to-work, 94